



HAL
open science

**REFORME DU CURRICULUM DE FORMATION
DES SERVITEURS DE DIEU DANS LA
PERSPECTIVE DU LEADERSHIP
TRANSFORMATIONNEL : LE CAS DE L'INSTITUT
PASTORAL HEBRON (IPH)**

Yao Roger Ndri

► **To cite this version:**

Yao Roger Ndri. REFORME DU CURRICULUM DE FORMATION DES SERVITEURS DE DIEU DANS LA PERSPECTIVE DU LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL : LE CAS DE L'INSTITUT PASTORAL HEBRON (IPH). Sociologie. Université de l'Alliance Chrétienne d'Abidjan, Côte d'Ivoire, 2017. Français. NNT: . tel-03654709

HAL Id: tel-03654709

<https://hal.science/tel-03654709>

Submitted on 28 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITE ALASSANE OUATTARA

UFR COMMUNICATION, MILIEU ET SOCIETE
DEPARTEMENT D'ANTHROPOLOGIE ET SOCIOLOGIE



FACULTE DE THEOLOGIE EVANGELIQUE DE
L'ALLIANCE CHRETIENNE (FATEAC)

DEPARTEMENT DE DEVELOPPEMENT
HOLISTIQUE ET SANTE COMMUNAUTAIRE

THESE DE DOCTORAT

OPTION : GOUVERNANCE

SPÉCIALITÉ : LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL

REFORME DU CURRICULUM DE FORMATION DES SERVITEURS DE DIEU DANS LA PERSPECTIVE DU LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL : LE CAS DE L'INSTITUT PASTORAL HEBRON (IPH)

Présentée par :
N'DRI Yao Roger

- Président :** M. COULIBALY Issiaka, Théologien, Doyen
Faculté de Théologie Évangélique de l'Alliance Chrétienne
- Directeurs de thèse :** M. TIAHOU Gnomblesson Georges, Biochimie-Nutrition,
Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
- M. SMITH Glenn, Professeur titulaire, Missiologue,
Université de Laval, Canada
- Membres :** M. AFFOU Yapi Simplicie, Sociologue, Professeur titulaire,
Université Félix Houphouët Boigny
- M. BAH Henri, Philosophe, Professeur titulaire,
Université Alassane Ouattara
- M. VALLEAN Félix, Sciences de l'Éducation, Maître de
conférences, Université de Koudougou, Burkina Faso
- M. POHOR Rubin, Sociologue / Théologien,
Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
Faculté de Théologie Évangélique de l'Alliance Chrétienne

Thèse Soutenue devant jury le 04 février 2017

DÉDICACE

À mon épouse N'Dri T. Ange-Chantal née Dozo,

À mes enfants N'Dri Onohio Marie-Laurette et N'Dri Kouakou Franck-Daniel,

À mon père et à ma mère qui ont quitté trop tôt ce monde sans voir

l'aboutissement de ce parcours académique,

ce travail est dédié.

SOMMAIRE

Sommaire	I
Liste des figures	II
Liste des tables	III
Remerciements	VI
Abréviations et sigles.....	VIII
Résumé	X
Abstract	XII
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE 1 : CADRE GÉNÉRAL ET THÉORIQUE	4
1.1. Cadre général	4
1.2. Cadre théorique.....	14
1.3. Hypothèses de travail	18
1.4. Revue de littérature	20
1.5. Définition des concepts.....	26
CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE	46
2.1. Présentation du type d'étude, des types de données de l'étude et de leurs sources.....	46
2.2. Présentation du cadre de l'étude	49
2.3. Populations enquêtées et collectes des données	62
2.4. Les limites de l'étude	69
CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE	71
3.1. Présentation des résultats de l'évaluation et de l'analyse des curricula	71
3.2. Présentation des résultats du rapport entre la vision initiale de l'IPH et les curricula de formation de l'Institut.	86
3.3. Présentation des résultats des caractéristiques du leadership des personnes formées à l'IPH	94
3.4. Présentation des résultats de l'évaluation du leadership exercé par les personnes formées à l'IPH	108
CHAPITRE 4 : DISCUSSIONS, PROPOSITIONS, RECOMMANDATIONS	142
4.1. Discussions des résultats.....	142
4.2. Propositions	170
4.3. Recommandations, limites du travail et perspectives	214
CONCLUSION.....	221
BIBLIOGRAPHIE	225
ANNEXES.....	232
TABLE DES MATIÈRES	326

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Théorie de la logique d'analyse avec la matrice SWOT.....	67
Figure 2 : Représentation graphique des mots-clés de la motivation de la création de l'IPH.....	88
Figure 3 : État des personnes formées par pays.....	97
Figure 4 : État des personnes formées par églises.....	98
Figure 5 : État des personnes formées par type de programme.....	100
Figure 6 : Résultat du panorama des mots utilisés pour définir le leadership.....	102
Figure 7 : Graphique des mesures lexicales des terminologies sur le type de leadership exercé.....	105
Figure 8 : Résultat des types de rapport entre population et pasteur.....	133
Figure 9 : Résultats en rapport au gain personnel dû à la présence du pasteur ou de l'église.....	135
Figure 10 : Résultat de l'état des reproches faits au pasteur et à l'église.....	139
Figure 11 : Schéma conceptuel et processus de mise en œuvre d'un curriculum.....	187

LISTE DES TABLES

Tableau I : Comparaison approche transactionnelle et approche transformationnelle du leadership.....	35
Tableau II : Comparaison approche transformationnelle et approche narcissique du leadership.....	36
Tableau III : Tableau récapitulatif des personnes interrogées.....	65
Tableau IV : Résultat de l'évaluation du pré-programme.....	71
Tableau V : Résultat de la synthèse de l'évaluation du pré-programme.....	73
Tableau VI : Résultat de l'évaluation du curriculum de 1996.....	74
Tableau VII : Résultat de la synthèse de l'évaluation du curriculum de 1996.....	75
Tableau VIII : Résultat de l'évaluation du curriculum de 1999-2000.....	76
Tableau IX : Résultat de la synthèse de l'évaluation du curriculum de 1999-2000.....	77
Tableau X : Résultat de l'évaluation du curriculum en vigueur en 2007.....	79
Tableau XI : Résultat de la synthèse de l'évaluation du curriculum en vigueur en 2007.....	80
Tableau XII : Résultat de l'évaluation du curriculum du cycle de Licence.....	81
Tableau XIII : Résultat de la synthèse de l'évaluation du curriculum du cycle de licence.....	82
Tableau XIV : Résultat de l'évaluation du curriculum du Niveau I.....	83
Tableau XV : Résultat de synthèse de l'évaluation du curriculum du Niveau I.....	84
Tableau XVI : État croisé Nom du Pays d'activité et Nationalité des enquêtés.....	86
Tableau XVII : État croisé des enquêtés et leur 1 ^{ère} prise de contact avec l'IPH / projet IPH.....	87
Tableau XVIII : État des mesures lexicales des réponses du verbatim de la motivation de la création de l'IPH.....	87
Tableau XIX : État des mesures lexicales des réponses du verbatim sur le genre de Leader souhaité.....	89
Tableau XX : État des mesures lexicales des réponses du verbatim sur le sens de la formation holistique.....	89
Tableau XXI : État des mesures lexicales du verbatim des moyens pour la formation holistique.....	90
Tableau XXII : Tableau de comparaison entre curricula et vision initiale de l'IPH.....	91
Tableau XXIII : Résultat de l'état des volumes horaires par axe des curricula.....	92
Tableau XXIV : Résultat de l'état croisé entre le pays d'activité et la nationalité des enquêtés.....	94
Tableau XXV : État croisé Ville et Pays d'exercice du ministère des enquêtés.....	95
Tableau XXVI : Résultat de l'état croisé entre l'année d'entrée en formation et les Programmes suivis.....	95
Tableau XXVII : Ministère principal exercé par les enquêtés.....	96
Tableau XXVIII : Ministère secondaire exercé par les enquêtés.....	96
Tableau XXIX : Résultat de la connaissance du leadership.....	101
Tableau XXX : Résultat des mesures lexicales des réponses du verbatim de définition du leadership.....	101
Tableau XXXI : Lieu d'apprentissage du leadership.....	103
Tableau XXXII : Cours de leadership suivi à l'IPH.....	103
Tableau XXXIII : Résultat de l'apport du cours de leadership au ministère exercé.....	103
Tableau XXXIV : Résultat des mesures lexicales du verbatim du style de leadership exercé.....	104
Tableau XXXV : Résultat de l'état croisé entre le but et l'accentuation du leadership des enquêtés.....	105
Tableau XXXVI : Résultat de l'état de l'importance de l'Homme et de la communauté dans le leadership.....	106
Tableau XXXVII : Résultat de l'état de l'importance de la recherche du résultat dans le leadership.....	106
Tableau XXXVIII : Résultat de l'état de l'importance de la recherche du gain personnel dans le leadership.....	106
Tableau XXXIX : Résultat de l'importance du développement global de l'Homme dans le leadership.....	106
Tableau XL : Résultat de l'apport du leadership à la vie personnelle du leader.....	108
Tableau XLI : Résultat des domaines de la vie personnelle dans lesquels le style de leadership a apporté un changement.....	109
Tableau XLII : Résultat de l'apport du leadership au ministère du leader.....	109
Tableau XLIII : Résultat des domaines du ministère dans lesquels le style de leadership a apporté un changement.....	110
Tableau XLIV : Apport du leadership à la communauté en général.....	110
Tableau XLV : Résultat des domaines de la communauté dans lesquels le style de leadership a apporté un changement.....	111

Tableau XLVI : Éléments accentués dans la pratique du leadership	112
Tableau XLVII : Résultat présentant les objectifs de leur leadership	112
Tableau XLVIII : Résultat présentant autres objectifs de leur leadership.....	113
Tableau XLIX : Résultat du rapport de leur leadership avec le développement intégral	113
Tableau L : Résultat de l'importance accordée à l'Homme et la communauté dans leur leadership	114
Tableau LI : Importance accordée au résultat de l'œuvre dans leur Leadership	114
Tableau LII : Importance accordée au gain personnel dans leur Leadership	114
Tableau LIII : Résultat de l'importance accordée au développement global de l'Homme dans leur leadership	115
Tableau LIV : Résultat de l'attente initiale du style de leadership des personnes formées à l'IPH	115
Tableau LV : Récapitulatif des observations sur l'apport du style du leadership à l'Église	116
Tableau LVI : État des changements apportés dans l'église par le leadership des personnes formées à l'IPH	116
Tableau LVII : Résultat des changements apportés dans la communauté en général par le leadership des personnes formées à l'IPH.....	117
Tableau LVIII : Responsabilité des enquêtés au sein de leur communauté	118
Tableau LIX : Résultat du Temps de présence des pasteurs au sein leurs communautés	119
Tableau LX : Résultat de l'état de l'accentuation du leadership du pasteur	120
Tableau LXI : Résultat du but principal que vise le leadership du pasteur	120
Tableau LXII : Résultat du rapport du leadership du pasteur au développement global.....	121
Tableau LXIII : Résultats des domaines indiquant le rapport du leadership avec le développement global	121
Tableau LXIV : État de l'importance accordée à la personne humaine et la communauté.....	122
Tableau LXXV : État l'importance accordée au résultat de l'œuvre	123
Tableau LXXVI : État de l'importance accordée au gain personnel.....	123
Tableau LXXVII : Résultat de l'importance accordée au développement global de la personne humaine	123
Tableau LXXVIII : Résultat lié à l'attente du style du leadership du Pasteur	124
Tableau LXXIX : Résultat du verbatim des raisons d'appréciation du pasteur par les fidèles	125
Tableau LXX : État de l'apport du style de leadership du Pasteur pour le changement dans l'Église.....	125
Tableau LXXI : Verbatim des domaines dans lesquels les changements ont été observés.....	126
Tableau LXXII : État du changement apporté par le style de leadership du Pasteur dans la communauté en général	126
Tableau LXXIII : Changement apporté dans la communauté par le leadership du pasteur	127
Tableau LXXIV : Résultat des observations en rapport à l'âge des enquêtés.....	128
Tableau LXXV : Rapport moyenne d'âge	128
Tableau LXXVI : Marges d'âge des enquêtés	128
Tableau LXXVII : Résultat du traitement des observations sur la classe sociale et le sexe des enquêtés	129
Tableau LXXVIII : État croisé Profession et Sexe de l'enquêté	129
Tableau LXXIX : Résultat en rapport au temps de présence dans la zone d'enquête.....	130
Tableau LXXX : Résultats de la connaissance de la présence d'églises dans leur environnement de vie	131
Tableau LXXXI : Résultat sur la connaissance des dénominations des églises de l'environnement immédiat.....	131
Tableau LXXXII : Résultat sur la connaissance de la présence d'églises AEECI dans l'environnement immédiat. 132	
Tableau LXXXIII : Résultat sur la connaissance du pasteur de l'église AEECI dans le quartier	132
Tableau LXXXIV : Résultats des observations sur les raisons de la présence du pasteur.....	134
Tableau LXXXV : Résultat de l'agir du pasteur et de son église vis-à-vis des personnes non membre de leur église	134
Tableau LXXXVI : Résultat de l'apport de l'église ou du pasteur à l'ensemble du quartier.....	136
Tableau LXXXVII : Résultats présentant d'autres apports de l'église ou du Pasteur dans la vie du quartier	137
Tableau LXXXVIII : Résultat de l'appréciation personnelle des actes posés par le pasteur ou l'église.....	138
Tableau LXXXIX : Maquette pédagogique, proposition A	189
Tableau XC : Descriptif des cours, module 1 ; proposition A	190
Tableau XCI : Descriptif des cours, Module 2, Proposition A	191
Tableau XCII : Descriptif des cours, Module 3 ; Proposition A	193

Tableau XCIII : Descriptif de cours, Module 4, Proposition A	195
Tableau XCIV : Maquette pédagogique année 1, proposition B.....	198
Tableau XCV : Maquette pédagogique année 2, proposition B	199
Tableau XCVI : Descriptif des cours, session 1, proposition B	200
Tableau XCVII : Descriptif des cours, session 2, proposition B.....	203
Tableau XCVIII : Descriptif des cours, session 3 ; proposition B	205
Tableau XCIX : Descriptif des cours, session 4 ; proposition B	207
Tableau C : Plan d'action de mise en œuvre de la réforme du curriculum	211

REMERCIEMENTS

De prime à bord, j'adresse mes sincères remerciements au Dr Issiaka COULIBALY, Doyen de la Faculté de Théologie de l'Alliance Chrétienne (FATEAC), et au Prof. Rubin POHOR, Directeur du Département de Développement Holistique (DDH) de la FATEAC, ainsi, qu'à toute leur équipe, pour l'initiative et l'intérêt qu'ils accordent à la formation d'une autre génération de leaders pour l'émergence intégrale et durable de l'Afrique et pour le soutien qu'ils accordent aux chercheurs qui s'engagent dans cette voie.

Je dois une profonde reconnaissance au Prof. Glenn SMITH, Directeur Général de la Direction Chrétienne (Montréal, Québec, Canada) qui, en dépit de ses innombrables sollicitations professionnelles, de la distance géographique et culturelle qui nous sépare, a accepté aimablement de diriger ce travail.

Je tiens aussi à exprimer ma profonde reconnaissance au Prof. Georges G. TIAHOU, de l'Université Alassane Ouattara de Bouaké, pour avoir accepté de co-diriger ce travail. Je lui dois mes remerciements les plus vifs pour sa grande disponibilité et son intérêt pour ce travail.

J'exprime mon infinie gratitude au Prof. Simplicite Y. AFFOU, qui, non seulement, m'a initié à la méthodologie du travail scientifique dans le cadre de mes études doctorales, mais m'a aussi apporté ses observations et orientations pour la rédaction de la présente étude.

Je suis particulièrement reconnaissant au Dr Martine AUDÉOUD, qui a été un soutien moral et spirituel pour moi, et à travers qui j'ai pu intégrer ce programme doctoral, d'abord avec Bakke Graduate University (BGU) (Seattle-USA), pour ensuite continuer avec le DDH à la FATEAC (Abidjan-Côte d'Ivoire).

Le Dr Albert Amani NIANGUI, enseignant au département de Philosophie de l'Université Alassane Ouattara de Bouaké, a accepté avec amabilité de lire mon travail et de me faire part de ses critiques et des corrections importantes. J'ai bénéficié de son appui moral, de sa disponibilité, de ses remarques. Je le prie de bien croire à mon profond respect et à toute ma gratitude.

Je ne saurais passer sous silence la contribution importante à ce travail, de Mme Janet GOERLING, la seule "rescapée" de mon Comité Personnel d'Accompagnement (CPA). Elle a prié pour moi, elle a lu mes différents travaux, elle m'a encouragé, elle m'a conseillé, et a même financé en partie ce travail de Thèse. Elle a cru à ce cheminement doctoral dès le début et m'a entouré de tous les soins dont j'avais besoin. Je lui adresse mes sincères remerciements.

J'exprime toute ma gratitude aux fondateurs de l'Institut Pastoral Hébron (IPH) et aux pasteurs issus des différentes promotions de l'IPH. Ils ont répondu à mes questions et préoccupations, lors des enquêtes, mais, aussi, ils m'ont permis d'effectuer mes enquêtes dans leurs églises respectives. Qu'ils croient à ma profonde reconnaissance pour leur accueil et leur coopération. Que les Églises partenaires de l'Institut, notamment l'AEECI et l'EPE-BF, trouvent ici l'expression de ma reconnaissance.

J'exprime ma reconnaissance à mes collègues pasteurs, aux enseignants et au personnel de l'Institut Pastoral Hébron. Ils m'ont encouragé dans cette entreprise de recherche par l'ambiance amicale positive qu'ils ont toujours su créer, par leurs multiples aides, par leur appui moral et spirituel. Tout ceci a beaucoup contribué au bon déroulement et à l'avancement de mon travail de recherche. Je pense particulièrement :

- Au Pasteur Hien TOH, Directeur Académique de l'IPH,
- Au Pasteur Henriette Foa OUELE, Responsable de la Section des Femmes de l'IPH,
- À Mlle Nawa OUATTARA, Secrétaire à la Direction de l'IPH.

J'exprime mes vifs remerciements aux étudiants des différents programmes de formation de l'IPH de 2010 à 2015, lesquels, par leurs questions et leur enthousiasme, ont été pour moi une source supplémentaire de motivation à ce travail de recherche.

Par-dessus tout, que le Seigneur Dieu soit ici remercié pour toute la grâce que j'ai reçue constamment de Lui pour la conduite de ce travail. À Lui seul soit toute la gloire.

ABRÉVIATIONS ET SIGLES

ADEA	Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
AEECI	Alliance des Églises Évangéliques de Côte d'Ivoire
AEES	Alliance des Églises Évangéliques du Sénégal
AFREG	African Forum on Religion and Government
Ap. J.-C.	Après Jésus-Christ
Apoc.	Apocalypse
Av. J.-C.	Avant Jésus-Christ
BGU	Bakke Graduate University
CAFRAD	Centre Africain de Formation et de Recherche Administratives pour le développement
CEDEP	Centre d'Étude et de Défense de l'École Publique
cf.	confer
CFBZ	Centre de Formation Biblique de Zuénoula
Ch.	Chroniques
chap.	Chapitre
CITAF	Conseil des Institutions de Formation Théologique de l'Afrique Francophone
CMA	Christian and Missionary Alliance
Co.	Corinthiens
CPA	Comité Personnel d'Accompagnement
Dan.	Daniel
DDH	Département de Développement Holistique
EPE-BF	Église Protestante Évangélique du Burkina Faso
Eph.	Éphésiens
Ez.	Ézéchiel
FATEAC	Faculté de Théologie Évangélique de l'Alliance Chrétienne
Fig.	Figure
GRCDI	Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information
Ibid.	Ibidem
IPH	Institut Pastoral Hébron
Jacq.	Jacques
Jer.	Jérémie
Jn.	Jean
LT	Leadership Transformationnel
MBA	Master of Business Administration
MEAO	Mission Évangélique en Afrique de l'Ouest
Neh.	Néhémie
NEPAD	Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique
ONG	Organisations Non Gouvernementales
op. cit.	opere citato / œuvre citée
ORE	Observatoire des Réformes en Éducation

p., pp.	page, pages
Phil.	Philippiens
PMC	Programme Minimum Commun
PMEC	Processus de Mobilisation des Églises et des Communautés
Prov.	Proverbes
Ps.	Psaumes
RH	Ressources Humaines
Rom.	Romains
s.d.	sans date
SF	Sans formation
SPSS	Statistical Package for Social sciences
SWOT	Strengths Weaknesses Opportunities Threats
Tab.	Tableau (x)
Thess	Thessaloniens
TIC	Technologie de l'Information et de la Communication
Tit.	Tite
vol.	volume
WEC	Worldwide Evangelization for Christ-International

RÉSUMÉ

La présente étude a été menée dans le cadre institutionnel de l'Institut Pastoral Hébron (IPH) de Bouaflé en Côte d'Ivoire. Le souci majeur duquel s'est nourrie cette recherche est l'analyse de la capacité des curricula de formation de l'IPH à conduire les apprenants à comprendre et à développer un leadership transformationnel, qui impacte les communautés dans lesquelles ceux-ci exercent. L'objectif général visé par le travail a été celui de poser un diagnostic pour savoir si la formation dispensée à l'IPH amène les apprenants à développer un leadership à caractère transformationnel. De manière plus spécifique, le travail vise à évaluer les différents curricula de l'IPH, et à voir leur capacité à permettre aux apprenants de conduire leurs communautés ecclésiales et sociétales respectives à une transformation efficace et durable.

La méthodologie déployée pour atteindre cet objectif a été de recueillir des informations au moyen des questionnaires auprès des fondateurs et des personnes ressources de l'Institut, auprès des personnes formées par les différents curricula de formation, auprès des membres des conseils paroissiaux des églises dans lesquelles des personnes formées à l'IPH sont en activité, et enfin auprès des personnes de la population vivant dans les environs immédiats des églises dirigées par des personnes formées à l'Institut. Les différents curricula qui ont servi de référentiel de formation à l'IPH ont été analysés au moyen de la matrice SWOT.

Les résultats majeurs obtenus de ce travail euristique ont été d'abord que les éléments en rapport avec leadership n'ont pas été mis en priorité dans les différents curricula de l'Institut. Ensuite, la mise en corrélation des curricula de l'Institut avec la vision initiale qui a présidé à sa création a fait montre d'une inadéquation entre ces deux éléments. Enfin, l'évaluation du type de leadership pratiqué par les personnes formées par l'Institut a révélé que celui-ci a peu ou pas d'impact sur les communautés et les personnes.

Suite à ces résultats, l'étude a proposé un curriculum intégré en leadership transformationnel assorti d'un plan d'action pour l'opérationnalisation du curriculum proposé. Elle a aussi fait un plaidoyer pour prise en compte du curriculum intégré proposé dans la politique de formation à

l'IPH, afin de produire pour l'Église et pour la société, des leaders capables de conduire les personnes et les communautés à un développement holistique.

Mots clés : Leadership, leadership transformationnel, curriculum, formation, Église, développement holistique

ABSTRACT

This study was carried out in the institutional framework of the Hebron Pastoral Institute (IPH) of Bouaflé in Côte d'Ivoire. The main concern of this research is the analysis of the capacity of IPH curricula to develop transformational leadership, which impacts the communities to which learners contribute. More specifically, the study evaluates the various curricula at IPH, to assess their capacity to empower learners to lead their respective ecclesial and societal communities towards an efficient and sustainable transformation.

The methodology used to achieve this objective has been to collect information through questionnaires submitted to the founders and resource persons of the Institute, to the people trained by the different training curricula, to the members of the parish councils of churches in which persons trained in the IPH are actively involved, as well as to the people living in the immediate vicinity of churches run by people trained at the Institute. The different curricula that served as a training framework for IPH were analyzed using a SWOT.

The main results obtained from this heuristic work showed that the elements concerning leadership have not been prioritized in the different curricula of the Institute. Secondly, the correlation of the Institute's curricula with the initial vision that presided over at its creation showed a mismatch between these two elements. Finally, the evaluation of the type of leadership practiced by individuals trained by the Institute has revealed that the impact on communities and individuals is minimal or non-existing.

At the end, the study proposed a curriculum that integrates transformational leadership and advocates for it to be taken into account in the training frameworks of IPH, in order to produce, in the Church and in society, leaders capable of leading towards holistic development.

Keywords: Leadership, Transformational Leadership, Curriculum, Training, Community, Church, Holistic Development.

INTRODUCTION GENERALE

Les concepts de leader et de leadership sont devenus, selon Krejcir (2005), le « *Big Buzz-word* » ou le grand mot à la mode des Églises, des institutions économiques, sociales, politiques, etc. Ces termes sont utilisés comme une panacée. Le bien-être ou le succès, l'échec ou la faillite de la mission d'une institution est à mettre le plus souvent à l'actif de son leader ou de son style de leadership. C'est dans cet élan d'idée et en rapport avec la gestion des entreprises qu'aborde aussi Chikh (2010, p. 21) dans sa Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, quand elle écrit que : « L'histoire des entreprises est marquée par les faits qui ont déterminé la réussite ou l'échec de leur conduite et qui, presque toujours, sont attribués à leurs dirigeants. » C'est aussi cette réalité que souligne Christoph Stückelberger (2014, p. 8), quand il dit que le leadership, surtout celui qualifié de responsable, « est un facteur clé pour la performance, le succès, la crédibilité et la pérennité de toute organisation. »

Dès lors, les institutions politiques, économiques et sociales ; les institutions, nationales, sous régionales et internationales, aussi bien que les organisations non gouvernementales (ONG) ; les institutions de formation et d'éducation, de par le monde et précisément en Afrique, se mettent toutes à l'école du leadership. En témoignent les nombreux séminaires de renforcement des capacités en leadership¹ aussi bien que les nombreux programmes spécifiques de formation de

¹ cf. "Rapport du Séminaire sur le Renforcement des Capacités de Leadership dans le Secteur Public pour une Bonne Gouvernance en Afrique". Séminaire tenu à Kampala en Ouganda du 27 au 30 janvier 2004. Ce séminaire a été organisé par le Centre Africain de Formation et de Recherche Administratives pour le développement (CAFRAD) sous les auspices du Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique (NEPAD), du Gouvernement de l'Ouganda et l'Institut de Management de l'Ouganda. Il a été financé par l'UNDESA et gouvernement de l'Italie. Le séminaire a attiré un total de 85 participants, dont dix ministres de la fonction publique, d'autres hauts cadres du gouvernement, ainsi que les représentants d'organisations internationales et d'institutions partenaires. p.1.

voir aussi les différents programmes de renforcement des capacités en leadership du PNUD/UNESCO.

leaders, dont le but ultime est d'aider les dirigeants à la gestion de leurs organisations et à la bonne gouvernance.

Les institutions de formation et d'éducation, de niveau universitaire principalement, créent et organisent des programmes et des curricula entiers de formation en matière de leadership et de management. Ces enseignements recouvrent diverses dénominations. L'on trouve par exemple, les programmes de Master of Business Administration (MBA)² d'obédience américaine et anglo-saxonne qui sont devenus quasi universels dans différents pays non anglophones. Ces programmes de formation en gestion des affaires, management et leadership se présentent comme des formations de haut niveau pour assurer aux potentiels leaders la conduite globale des affaires et la gestion des ressources.

Des programmes de leadership et management ou de leadership et gestion sont organisés dans le cadre de la formation continue des cadres et du personnel en entreprise. Ils ont pour but d'une part de développer chez les apprenants l'art d'influencer les personnes et les groupes dans diverses situations. Et d'autre part, ces programmes, dans leur application, permettent aux apprenants de travailler à atteindre l'objectif commun de type entrepreneurial ou sociétal. La nécessité de ces formations se justifie par la complexité et les changements sociopolitiques et environnementaux en face desquels le leader se doit d'être sensible et flexible.

Ainsi, toute société qui se veut transformatrice et dynamique doit permettre à ses cadres, à ses décideurs et à ses leaders de devenir plus disponibles et efficaces dans leurs différents milieux d'action. Elle doit donc accepter de moduler leur style de leadership d'une manière efficace et appropriée.

L'Église et les institutions de formation biblique et théologique ne peuvent rester en marge de cet élan de recherche de dynamisme et de transformation de leur environnement. La formation,

² Maîtrise en Administration des Affaires ou Maîtrise universitaire en Administration des affaires.

l'éducation et le renforcement des capacités des membres des communautés ecclésiales en matière de leadership, pourraient non seulement assurer la performance, le succès et la crédibilité, mais aussi, et surtout une transformation spirituelle, sociale et environnementale de l'Église, corps de Christ. Cette vision conduit à la nécessité de réfléchir dans ce travail sur la thématique de la prise en compte du leadership transformationnel dans la conception des curricula des institutions de formation biblique et théologique en Afrique. C'est cela qui a amené à proposer le sujet suivant : ***Réforme du curriculum de formation des serviteurs de Dieu dans la perspective du leadership transformationnel. Le cas de l'Institut Pastoral Hébron (IPH).***

L'analyse de ce sujet sera toutefois faite selon une approche méthodologique structurée autour de quatre grands axes. Le premier axe du travail établira le cadre général et théorique de l'étude. Le second axe exposera la méthodologie mise en œuvre pour collecter les données, pour les analyser et pour conduire l'ensemble de l'étude. Le troisième axe visera à exposer les résultats obtenus à la suite de l'examen des différentes données collectées. Le quatrième et dernier axe du travail présentera les discussions des résultats obtenus dans le but de vérifier les hypothèses qui sous-tendent l'étude, procèdera à leur interprétation, formulera des propositions et des recommandations.

CHAPITRE 1 : CADRE GÉNÉRAL ET THÉORIQUE

1.1. Cadre général

1.1.1. Justification du sujet

Cette articulation présente les éléments scientifique, académique, social qui justifient ce travail de recherche.

1.1.1.1. Justification scientifique

Dans leur article intitulé « Leadership Development : A Review and Agenda for Future Research », D. Scott De Rue et Christopher G. Myers (2014) présentent le développement du leadership comme une discipline d'enseignement et de recherche. Selon eux, il est certes vrai que les chercheurs explorent la question du leadership de manière générale depuis le début du 20^{ème} siècle. Cependant, la recherche en rapport avec le développement du leadership est plus récente, à partir de la fin du 20^{ème} siècle. En plus, notent-ils, ces travaux scientifiques ne se sont axés que sur les effets du leadership au détriment de son développement. Ainsi, en dépit des avancées de la recherche scientifique sur la problématique du leadership, il est possible de constater une insuffisance sur les questions spécifiques du développement du leadership et plus particulièrement, sa prise en compte dans le développement des curricula de formation dans les organisations confessionnelles.

Il est certes vrai que quelques ébauches de travaux existent sur la question du leadership et de son impact dans les organisations confessionnelles. Il est possible de citer à ce titre la Thèse de Salma Maroun (2013) intitulée « *L'impact du leadership dans les organisations confessionnelles : le cas de l'Église maronite* »¹. Cette Thèse fait l'apologie de la formation en leadership dans les

¹ Voir aussi dans la même optique la Thèse de Pavageau (2015).

organisations confessionnelles comme un outil, non seulement, pour satisfaire à des principes managériaux [comme] pour des entreprises commerciales, mais [elle s'impose] aussi pour toute institution et société moderne. L'auteur fait d'ailleurs un cas d'étude spécifique pour les institutions confessionnelles à travers l'église Maronite. Cependant, ce travail examine plutôt la question de l'amélioration consistante de la performance et des résultats des communautés ecclésiales et de la société en général, dans un environnement mutant et jonché de défis divers.

C'est dans ce même élan qu'avait déjà abordé Sylvain Houde (2008) dans son travail intitulé « *Le leadership Transformationnel comme variable modératrice dans la relation entre les pratiques de gestion des ressources humaines et la performance des RH des employés* ». Dans ce travail, Houde présente le leadership comme pilier central du succès organisationnel dans le sens où celui-ci agit comme un levier sur les personnes sur lesquelles ce leadership est exercé. Aussi la nature même du leader influence-t-elle la qualité du résultat du travail de ses suiveurs.

Ainsi, citant Bell, Hanter, Angie et Vert (2006), Houde fait comprendre l'étroit lien qui existe entre la présence de mauvais leader et les performances négatives au sein d'une institution ou d'une entreprise donnée. D'où, l'impérieuse nécessité pour les leaders de se former à la bonne pratique des principes du leadership et surtout les orienter vers un leadership qui soit de nature à transformer durablement les entreprises, les communautés quelles qu'elles soient, les institutions, voire la société dans son intégralité.

Malgré ces travaux, la question du développement du leadership, surtout celui dit transformationnel, dans les personnes, au moyen des curricula adéquats de formation dans le champ d'action des institutions de formation théologique demeure inexplorée.

1.1.1.2. Justification académique

Au niveau académique, dès les premières heures de notre admission au programme de troisième cycle en Développement Holistique et Leadership Transformationnel, les enseignements

que nous avons reçus se sont orientés pour la plupart sur le leadership. Cependant, la spécificité que présente ce leadership vise la transformation des gens et de la communauté. Le syllabus de cours de l'OVI² de Bakke Graduate University (BGU, 2011) plante, déjà, le décor en déclinant les différentes perspectives de ce leadership.

En effet, ce leadership qui se veut, holistique se décline en huit perspectives³ qui sont :

- *Le leadership vocationnel* : le leadership est vocationnel dans le sens où il est fondé sur l'appel de Dieu. Et c'est donc dans l'exercice de cette vocation que le leader identifie les dons dont Dieu lui a fait grâce. Celui-ci comprend donc son rôle unique d'instrument de Dieu pour la transformation de son milieu par le moyen des expériences vécues et des opportunités qui se sont présentées à lui.
- *Le leadership incarnationnel* : Dans la perspective incarnationnelle, le leader se donne tout entier à l'Église et à la société par le partage de ses expériences, de ses connaissances et de ses stratégies.
- *Le leadership réflexif ou de réflexion* : Dans cette optique de leadership, le leader réfléchit sur les réalités qu'il vit de sorte à donner sens à la vie des autres à travers ses propres expériences de vie.
- *Le leadership serviteur* : le leadership se dit serviteur dès le moment où le leader se met au service des autres dans toutes ses attitudes, à l'image de Christ, comme le stipule la Bible, « le Fils de l'homme est venu, non pour être servi, mais pour servir et donner sa vie comme la rançon de plusieurs » (Mat 20.28; Mar 10.45).

² cf. *OVI Ghana Courses Syllabus 2011*. Syllabus de Cours. BGU. Accra-Ghana. L'ouverture I est le premier cours du programme de doctorat en Développement Holistique et Leadership Transformationnel de Bakke Graduate University (BGU). Il s'est tenu à Accra au Ghana en janvier 2011.

³ cf. aussi les différents syllabus de cours FATEAC-DDH, sous la rubrique « valeurs du programme DLT ».

- *Le leadership contextuel* : l'apport du contexte en relation avec la culture est recherché et reconnu par le leader de sorte à communiquer l'Évangile en tenant compte des différentes particularités culturelles propres à chaque milieu et à chaque communauté.
- *Le leadership global* : Cette perspective du leadership couvre son aspect pluraliste et intégral en prenant en compte la complexité du monde sur les plans politique, économique, social, etc. Le leadership global intègre de ce fait le travail du leader dans une perspective holistique ou intégrale.
- *Le leadership shalom⁴* : dans cette optique, le leadership vise l'instauration du "shalom" dans son véritable sens biblique, c'est-à-dire la recherche du bien-être et de l'harmonie de la communauté et des individus.
- *Le leadership prophétique* : Dans cette perspective, le leader se présente comme la voix des sans-voix dénonçant les défaillances du monde, de ses systèmes et de ses pratiques politiques, économiques, sociales et religieuses.

⁴ Le mot hébreu "shalom" a le sens général d'état complet, d'état sain, de bien-être et de paix. Son équivalent grec εἰρήνη a aussi le sens d'harmonie, de concorde, de salut et d'assurance. Sander et Trenel (1991) présentent le mot שָׁלוֹם (shalom) avec le sens de « entier, complet, en parfait état de santé, de bien-être, de paix ; paisible, tranquille, heureux ». En tant que substantif, ce mot véhicule l'idée de bien-être, de tranquillité, de salut et de prospérité. Il véhicule aussi l'idée de paix, de concorde et d'amitié. Pour l'*Evangelical Dictionary of Theology* (1994), l'idée primaire, l'idée de base, du mot שָׁלוֹם est celle qui décrit un état complet et de plénitude. Il est aussi utilisé comme expression favorite de salutation biblique.

De l'usage du mot, Tenney (1976) fait d'abord remarquer qu'il est souvent utilisé pour parler d'état de cessation d'hostilités entre nations. Ensuite, il dénote l'absence de désordre civil ou ecclésiastique et l'absence de dissensions entre les individus. Enfin, il est utilisé en rapport avec l'instauration d'une situation positive à travers laquelle les individus connaissent une prospérité matérielle, un bien-être, ou possèdent une liberté, une tranquillité mentale et spirituelle.

Le mot שָׁלוֹם était utilisé dans d'autres langues de la famille sémitique. שָׁלוֹם et tous les mots qui en dérivent sont donc parmi les plus importants mots théologiques de l'AT. Philippe Reymond fait voir que le mot a, dans la théologie biblique, le sens de prospérité, de bon état, de bien-être. Il est aussi vu comme une formule de salutation ou d'adieu. Il se rend par paix, dans l'optique d'une paix durable, par bienveillance et par bonheur. En somme, les différentes approches définitionnelles du mot permettent de déduire deux usages majeurs dont il fait l'objet. Il est utilisé comme formule de salutation. Il est aussi utilisé pour exprimer l'idée de paix, de prospérité, de bien-être au niveau matériel, mental ou spirituel.

Dans la perspective transformationnelle, Glenn Smith présente le shalom « comme le projet de Dieu dans l'histoire de l'humanité, ce qui inclut la recherche de la paix et du bien-être dans nos propres contextes » (cf. Glenn Smith dans *Quel Shalom pour l'Afrique ?*) p. 18.

L'approche du leadership présentée dans ce programme de formation a conduit à mener des réflexions. Entre autres, celle de la prise en compte du caractère transformationnel du leadership dans les curricula de formation des serviteurs de Dieu. Car, de cela, résulterait l'émergence d'une nouvelle race de leader efficace et dynamique pour les Églises et les sociétés africaines.

Dans cette même motivation académique, il est donné de constater que plusieurs institutions de formation en Afrique, tant dans le domaine séculier que dans celui de la théologie, font mention des cours de leadership au nombre de leurs enseignements. Mais que visent ces formations au leadership et les programmes qui les sous-tendent ?

Halaoui (2003, p. 27) dans son document de travail présenté à l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA), situe la société comme le but principal de toute éducation. Et selon lui, toute éducation doit être en adaptation parfaite ou en cohérence avec les besoins de la société. Ceci implique d'une part que le curriculum qui sous-tend tout projet d'éducation et de formation ne doit aucunement être en contradiction avec les données sociétales, telles que l'économie, la culture, le social et la politique. Et d'autre part, le curriculum doit établir des points de complémentarité entre la connaissance disponible dans la société et celle proposée dans ses objectifs pédagogiques et éducatifs. On déduit donc de ce travail de Halaoui que seul un programme de formation en adéquation avec les réalités sociétales sera à même de former des citoyens capables de construire une société que l'on veut plus juste et plus solidaire. Avoir des citoyens libres, autonomes, émancipés en adéquation parfaite avec les défis existentiels contemporains passe par un programme de formation qui est lui aussi en adéquation avec les réalités sociétales. Fort de cette évidence, il est nécessaire de comprendre qu'une formation de leaders en Afrique sous-tendue par un curriculum en cohérence avec les réalités sociétales sera à même de produire la transformation des personnes et des communautés. Les institutions de formation biblique et théologique au service de l'Église africaine sont donc amenées à reformuler

les curricula de formation de leurs serviteurs de Dieu en y incluant la dimension du développement de l'humain en adéquation avec les contingences sociales, culturelles et religieuses du continent, plutôt que de servir de caisse de résonance des programmes des institutions de formation d'outre-mer. Développer un curriculum cohérent et pertinent pour la formation des leaders dans les institutions de formation biblique et théologique en Afrique est un défi qui justifie cette démarche heuristique.

1.1.1.3. Justification sociale

Au niveau social, il est difficile de comprendre la dichotomie que l'on trouve au cœur du ministère des leaders chrétiens. L'emphase de leur mission est portée essentiellement sur le salut spirituel et la recherche du paradis céleste pour des gens qui ont de la peine à trouver un toit pour la nuit, un bout de pain pour reprendre des forces et de l'eau potable pour étancher leur soif. L'aspect social du leadership de Jésus⁵ et de celui de l'Église primitive⁶ mérite d'être mis en évidence pour orienter le caractère transformateur du leadership contemporain des Églises africaines. Car, comme le dit si bien Bienvenu Koné, « la mission de l'Église n'est pas uniquement et unilatéralement une première annonce kérygmatisée de l'Évangile. C'est aussi et surtout, porter le message du Christ dans les réalités sociales et historiques des hommes d'aujourd'hui afin qu'il

⁵ Quoique le Nouveau Testament fait comprendre que Jésus est venu pour sauver le monde (Jn 12.47), pour sauver les pécheurs (1Tim. 1.15), pour apporter le salut à quiconque croit (Jn 3.16) ; Jésus s'investit dans le même moment à nourrir les affamés (Mat. 15.32-37 ; Mc 6.35-44), à guérir les malades (Lc 7.2-10 ; Jn 5.2-9). Il donna aussi des exemples de vie et d'attitudes à ses disciples (Mc 9.35 ss ; Jn 13.2-15).

⁶ L'Église primitive avait aussi certes, une mission salvatrice pour sa société selon l'ordre que Jésus lui a donné « Mais vous recevrez une puissance, le Saint-Esprit survenant sur vous, et vous serez mes témoins à Jérusalem, dans toute la Judée, dans la Samarie, et jusqu'aux extrémités de la terre » (Act 1 :8). Cet ordre de Jésus était de toute évidence une confirmation de l'ordre suprême donné à ses disciples : « Allez, faites de toutes les nations des disciples, les baptisant au nom du Père, du Fils et du Saint-Esprit, et enseignez-leur à observer tout ce que je vous ai prescrit. Et voici, je suis avec vous tous les jours, jusqu'à la fin du monde » (Mat 28 :19-20 LSG). Cependant, malgré ces ordres à forte orientation spirituelle, évangélisatrice et missionnaire, l'Église primitive a inscrit dans son programme d'action la prise en charge des veuves, des malades et des nécessiteux pour régler les questions de nourritures (Act 6. 1-6 ; 1Tim 3.3 ; Jaq 1.27), de pauvreté (1Cor 16.1-2 ; 2Cor 8.20-21), de maladie (Act 4.9, 15-16).

les transforme et les renouvelle grâce à sa puissance de sanctification » Koné (2009). Ainsi, intégrer la dimension des réalités sociales dans l'annonce kérygmatique de l'évangile, afin de positionner les leaders au sein de la mission intégrale de l'Église, justifie aussi cette démarche. Par ailleurs, les différentes justifications suscitées de ce sujet posent aussi tout son intérêt.

1.1.2. Intérêt du sujet

Cette partie du travail expose les éléments d'ordre ecclésiologique et académique et ceux d'ordre personnel qui fondent l'intérêt de ce travail de recherche.

1.1.2.1. Intérêt d'ordre ecclésiologique et académique

Les concepts de leader et de leadership traversent tous les secteurs d'activités socio-économiques et politiques. Pour DeRue et Myers (2014), les organisations contemporaines opèrent dans un environnement caractérisé par un changement rapide et une complexité croissante. Ainsi, en raison de ces transformations organisationnelles, un leadership efficace est plus que jamais nécessaire. Ce constat dénote donc que la société dans son ensemble connaît une pénurie de leader efficace. Ainsi, pour pallier ce besoin, certains auteurs comme Slater (2003) et Erve (2008), dans leurs écrits, prétendent détenir les secrets du leadership. C'est à ce titre qu'ils donnent des orientations ou des directives pour impulser aux dirigeants une attitude et par la suite, une éthique de leadership.

Les Églises et les organisations chrétiennes, quoique dirigées par le Saint-Esprit de Dieu, font face au besoin de leader et de leadership d'excellence. C'est ce manque de leader qu'exprime Orr (2005, p. 9) quand il cite Jean Lacouture qui fait comprendre que « dans l'histoire de l'humanité [qu'il ne puisse se] rappeler une autre période si pauvre en grands leaders. »

Les conflits d'autorité, l'asservissement des fidèles aux dirigeants ecclésiastiques, la tyrannie dans la gestion des ressources humaines sont des faits courants dans certaines Églises et

organisations chrétiennes surtout en Afrique. Ces phénomènes sont autant d'indices qui posent l'impérieuse nécessité d'éduquer voire, de rééduquer l'Église aux principes de leadership, conformes à l'esprit et à la lettre des textes bibliques et dont la vie et le ministère de Jésus-Christ en sont une mise en pratique.

Les conceptions quant à la manière de parvenir à l'état de leader efficace sont assez divergentes. Pour Orr (2005, p. 12), on ne naît pas leader, on le devient. Tandis que d'autres auteurs pensent quant à eux que le leadership est inné. Cependant, selon Testa (2013, 4 novembre), le leadership, qu'il soit inné ou acquis demeure une éternelle préoccupation. Car, dit-il, « nous avons tous des aptitudes différentes au leadership, aucune étude n'a pu jusqu'à présent mettre en évidence la part respective d'inné et d'acquis dans le leadership ». Ainsi, que le leadership soit inné ou acquis, il existe des clés pour mieux le maîtriser et l'affûter en vue de le rendre efficace tant pour le leader lui-même que pour la communauté au sein de laquelle il est appelé à œuvrer. Et ces clés ne peuvent s'acquérir que par le biais de la formation, de l'instruction et de l'équipement. Par ces éléments, l'individu (leader) acquiert la capacité de diriger les Hommes, de maîtriser les circonstances, de concevoir des projets, d'élaborer des visions et des objectifs clairs, d'avoir le sens de la motivation, d'être porteur et catalyseur de transformation de son environnement qu'il soit social, entrepreneurial ou religieux.

Toutefois, la formation, l'instruction et l'éducation aux principes du leadership dans une perspective biblique ne peuvent être acquises que par le moyen des canaux de formation des dirigeants chrétiens. Ces canaux en effet ne sont rien d'autre que les institutions de formation biblique et théologique.

Fort de cette assertion, l'Église en Afrique, qui se veut un canal de salut spirituel, social, économique, politique des peuples, se dote en conséquence de structures de formation de ses leaders. Cependant, le contenu des programmes de formation, les méthodes d'enseignement à

adopter, le genre d'apprentissage à organiser, les objectifs et le profil de sortie des apprenants ne peuvent être rendus possibles que par un curriculum approprié, contextualisé.

Ainsi, pour assurer la formation de l'apprenant (leader) dans un système d'éducation bien à propos, la nécessité s'impose de réfléchir à la conception, à l'élaboration, à l'implémentation et à l'évaluation d'un curriculum dans le cadre de l'enseignement théologique avec pour but la formation de leaders capables d'assurer la transformation et le bien-être de l'Église et de la société africaine dans son ensemble. Tout ceci fonde l'intérêt de ce travail.

En effet, la contribution qu'apporte cette recherche vise une double intention. Elle vise d'une part l'Église de Jésus-Christ en général et celle de l'Afrique en particulier, et ce, dans l'exercice de son mandat qui se veut à la fois spirituel et social. D'autre part, elle interpelle le milieu académique dans la formulation des curricula à l'intérieur des particularités et des contingences contextuelles. Ce travail se veut donc une contribution aux domaines combinés des sciences de gestion et des sciences de l'éducation. Son intérêt en rapport avec la théologie et avec la contextualisation sous-tend l'ensemble du travail qui se veut un apport à la pratique contextualisée de la théologie sur le continent africain.

1.1.2.2. Intérêt d'ordre personnel

Hormis ces intérêts d'ordre ecclésiologique et académique, il y a des intérêts d'ordre personnel. En tant qu'enseignant de théologie, nous avons développé un intérêt particulier pour les programmes de formation et les curricula. Car, la qualité, la pertinence et l'utilité d'une formation résident dans la vision et le dynamisme qui siègent à la base du curriculum qui sous-tend ladite formation. C'est cette conviction que nous avons découverte et que nous défendons dans les différentes opportunités que le CITAF avec le financement de l'organisme Tearfund, nous ont permis d'avoir en nous associant d'une part, à la conception, au développement et à l'enrichissement du curriculum sur la Mission Intégrale pour les institutions bibliques et

théologiques de l'Afrique francophone et cela depuis l'Assemblée Générale biennale du CITAF d'août 2010 à Ouagadougou (Burkina Faso). Et d'autre part, le CITAF et toujours le financement de l'organisme Tearfund nous ont permis de participer à plusieurs rencontres sur la thématique du développement curriculaire. Notamment, à Kinshasa, en République Démocratique du Congo, les 8 et 9 avril 2014 où il était question de réfléchir sur la prise en compte des personnes vivant avec handicap dans la conception et l'exécution des programmes de formation dans les institutions bibliques et théologiques. Aussi, du 10 au 24 août 2015 à Nairobi au Kenya, il nous a été donné de contribuer à la mise en place d'un curriculum pour le Processus de Mobilisation des Églises et des Communautés (PMEC) pour les institutions de formation biblique et théologique. Ce travail de recherche s'est inscrit donc dans la logique de cet intérêt sans cesse croissant que nous développons pour les curricula et les programmes de formation dans le contexte de la formation biblique et théologique en Afrique francophone.

1.2. Cadre théorique

1.2.1. Identification et formulation du problème

Le but primordial que se fixe le leadership transformationnel est de créer ou de favoriser la transformation holistique de l'individu et de la communauté. Une transformation qui conduit l'individu et la communauté au shalom de Dieu dans ces différentes composantes : d'abord, le shalom *pour* les gens (bien-être matériel et physique), ensuite, le shalom *dans* les gens (bien-être moral et éthique) et enfin, le shalom *parmi* les gens (justice et équité).

L'idée du shalom, telle que présentée dans l'approche du leadership transformationnel, est beaucoup plus en rapport avec la *praxis*. Plusieurs auteurs en font l'écho. L'on peut mentionner notamment les travaux de Brueggemann (1976) et de Metzler (1984) et plus récemment l'ouvrage collectif *Quel Shalom pour l'Afrique ?* produit sous la direction de Audéoud et Pohor (2014) qui donnent une compréhension et un développement du shalom dans la perspective divine ainsi que dans le contexte de la pratique du christianisme en Afrique dans diverses communautés où riches et pauvres de différentes cultures cohabitent.

Travailler dans la perspective du leadership transformationnel, c'est donc partir de la situation spirituelle, sociale et économique initiale des gens et des communautés et, ensuite, les conduire au but que le Seigneur voudrait qu'ils atteignent, c'est-à-dire au véritable shalom. C'est aussi créer une métamorphose et un dynamisme nouveau dans les gens et dans les communautés. C'est entre autres, transformer la pauvreté spirituelle des peuples en richesse abondante dans leur rapport avec le Seigneur. C'est transformer leur précarité matérielle et sociale en bien-être matériel et social. Et enfin, c'est créer des conditions de justice et d'équité pour chaque individu et pour la société tout entière. C'est là, l'orientation que se doit de prendre le ministère de tout serviteur de Dieu œuvrant dans la perspective du leadership transformationnel.

Par contre, à l'observation et à l'analyse du ministère des serviteurs de Dieu, les actes de transformation réelle des personnes et de développement intégral des communautés ne sont pas toujours perceptibles. C'est le cas plus spécifique des serviteurs de Dieu issus des différents programmes de formation de l'Institut Pastoral Hébron (IPH).

En effet, au constat, ceux-ci ont du mal à impacter la vie des gens et des communautés à travers leur leadership. Nombre de ces serviteurs de Dieu s'évertuent à entretenir le *statu quo* tant dans la communication de la théologie occidentale reçue, aussi bien que dans sa pratique dans les différents contextes socioculturels de leurs champs respectifs d'action et de mission.

En conséquence de cette façon stagnante de conduire les gens et les communautés, il est donné d'observer des contestations du style de leadership de certains d'entre eux, des difficultés pour d'autres à s'intégrer et à prendre une part active à la vie de leur communauté de base. Des frustrations de part et d'autre, des insuffisances de rendement, etc., sont au nombre des récriminations portées au leadership de ces serviteurs de Dieu.

Pourtant, la création de l'Institut Pastoral Hébron en 1992⁷ a été motivée d'abord, par le souci de former des leaders pour les Églises africaines sur le plan spirituel, biblique, théologique et séculier, en tenant compte des réalités existentielles. Ensuite, par le souci de disposer d'un programme bien étudié par les Africains pour la formation des laïcs. Enfin, cet Institut devrait exister en vue d'offrir une formation holistique qui prend en compte les besoins spirituels, sociaux, psychologiques, intellectuels et matériels des Africains et qui permet ainsi de lier la pratique et la théorie. En fait, les leaders formés par l'IPH devraient être capables de s'identifier à leurs communautés, quelles qu'elles soient, d'assurer leur présence auprès de celles-ci, de leur

⁷ Les informations concernant la connaissance de l'IPH proviennent d'une part des documents statutaires et des documents réglementaires et promotionnels de l'Institut que l'on trouvera dans les annexes 1a-1e de la présente étude.

communiquer un évangile qui tient compte de leurs particularités sociales et culturelles et qui produit une transformation efficiente des sociétés.

Il est certes vrai que l'apport des personnes formées de cette école à l'œuvre d'évangélisation et de mission a fait naître plusieurs autres Églises. Celles-ci ont aussi contribué à l'affermissement de la foi des fidèles dans leurs Églises et dans leurs champs de mission respectifs. Cependant, plusieurs interrogations surgissent quand on observe le ministère exercé par ces personnes formées à l'IPH, en rapport à l'analyse des différents curricula qui ont sous-tendu leurs formations, et à la politique initiale de formation qui a nécessité la création de l'Institut Pastoral Hébron.

1.2.2. Questions de recherche

Dans la pratique, en tant que Directeur de l'Institut Pastoral Hébron, il nous a été donné de constater une dichotomie entre le ministère des personnes formées à l'IPH et les exigences qui caractérisent un leadership qui transforme les personnes et les communautés. Aussi, le profil de sortie des personnes formées à l'IPH se trouve-t-il en déphasage avec la politique initiale de formation donnée par les fondateurs de l'Institut. Ces différents constats nous amènent à poser les questions suivantes :

1.2.2.1. Question principale

La question principale de ce travail de recherche est la suivante : la formation dispensée aux apprenants à l'IPH est-elle capable de développer en eux un leadership à caractère transformationnel, tel que visé par la politique initiale de l'Institut ?

1.2.2.2. Questions spécifiques

De manière plus particulière, cette question principale sous-tend les questions spécifiques suivantes :

- Les différents curricula de l'IPH contiennent-ils des éléments capables de permettre de comprendre et de développer le leadership transformationnel chez les apprenants ?
- Les différents curricula ont-ils été en phase avec la vision initiale de l'Institut pour la formation des leaders orientés vers la transformation ?
- Quel est l'impact du leadership des personnes formées à l'IPH sur les communautés ecclésiastiques et sur celles non ecclésiastiques ?

1.2.3. Objectifs de la recherche

Aborder le sujet du leadership sous son angle transformationnel, et ceci, dans le cadre de la formation des serviteurs de Dieu dans une Afrique en récurrente mutation et, en crise de leaders, soulève des défis d'ordre théologique, missiologique, sociologique et académique.

1.2.3.1. Objectif général

De manière générale, l'objectif de ce travail est de poser un diagnostic sur les capacités de la formation dispensée aux apprenants à l'IPH à développer en eux un leadership à caractère transformationnel.

1.2.3.2. Objectifs spécifiques

De manière plus spécifique, il s'agit :

- D'évaluer les différents curricula de l'IPH afin de dire s'ils contiennent des éléments pour permettre de comprendre et de développer le leadership transformationnel chez les apprenants.
- De comparer les différents curricula de l'Institut pour examiner leur compatibilité avec la vision initiale dudit Institut.
- D'évaluer l'impact du leadership des personnes formées à l'IPH sur les communautés ecclésiastiques aussi bien que sur les communautés non ecclésiastiques.

1.3. Hypothèses de travail

La contradiction entre la déclaration d'intention de l'Institut Pastoral Hébron en matière de leadership et le rendement réel de ses étudiants formés dans leurs différents champs d'action est mise en exergue pour parler de l'inadéquation des curricula de formation des institutions de formation théologique ou missiologique. Cette inadéquation des curricula se voit surtout en rapport avec les principes de base d'un leadership transformationnel d'une part, et d'autre part, avec les besoins spirituels, sociaux, culturels et émotionnels des populations. La thèse de cette étude est soutenue par les hypothèses suivantes :

1.3.1. Hypothèse générale

La formation dispensée aux apprenants à l'IPH n'est pas capable de développer en eux un leadership à caractère transformationnel, dans la perspective prescrite par la politique initiale de l'Institut.

1.3.2. Hypothèses spécifiques

- Les curricula de formation de l'Institut contiennent peu ou pas d'éléments capables de conduire les apprenants à l'exercice d'un leadership efficient. Cela infère donc que le ministère des personnes formées à l'IPH ne peut en conséquence pas impacter les gens et les communautés et les conduire à la transformation ou au développement intégral.
- La formation dispensée à l'IPH est en contraste avec la vision initiale que les fondateurs et personnes ressources avaient lors de la création de cet institut. Car, la mention des termes en rapport avec le leadership et le ministère holistique qui figurent dans la déclaration d'intention de l'IPH n'ont pas été pris en compte lors de la conception des différents curricula de formation.

- Le ministère des personnes formées par l'Institut a peu d'impact positif sur leurs communautés ecclésiales et sociétales. Car, ces personnes formées par l'Institut sont plus focalisées, dans l'exercice de leur ministère, sur la recherche du seul bien-être spirituel des fidèles. Ceci se fait au détriment de la recherche du bien-être de TOUT l'Homme et de TOUS les Hommes. Cette attitude induit la nécessité pour l'Institut de se doter d'un curriculum capable de prendre en compte le leadership transformationnel et contextualisé, c'est-à-dire qui tient compte des contextes social, culturel, économique, environnemental, etc. des apprenants en adéquation avec les réalités existentielles des personnes et des communautés.

1.4. Revue de littérature

Les concepts de leadership et de curriculum ont été et sont toujours objet d'importantes publications. Cependant, cette partie fait l'état des connaissances sur la problématique de la prise en compte du leadership de type transformationnel dans les politiques curriculaires des institutions de formation biblique et théologique. Partant, une compréhension générale de la problématique du leadership et celle du curriculum s'impose.

1.4.1. Compréhension du leadership

Qu'est-ce que le leadership ? C'est la question de base de nombreuses études sur cette thématique. Cependant, celle-ci fait face à des difficultés d'ordre sémantique. Dans son rapport de recherche intitulé « *What is Leadership ?* », Bolden (2004, p. 4) entrevoit déjà cette difficulté. En effet, il fait comprendre que le mot est sur toutes les langues dans les administrations, dans les organisations et dans les milieux des affaires. Cependant, lui trouver une définition unanimement acceptée est tâche impossible. Il affirme donc qu'« il n'y a pas de définition généralement acceptée de leadership, pas de consensus sur la meilleure façon de développer le leadership et les dirigeants, et remarquablement peu de preuves de l'impact du leadership ou de développement du leadership sur la performance et la productivité ». La difficulté pour définir ce concept réside selon lui, dans la nature même du mot qui est un construit ouvert à des interprétations subjectives. Ainsi, illusion et désillusion sur la compréhension du leadership émaillent le travail de Bolden.

Dans leur ouvrage intitulé « *Responsible Leadership; Global and Contextual Ethical Perspectives* »⁸, Christoph Stückelberger, J. N. K. Mugambi (2007) posent le leadership comme élément indispensable à toute organisation humaine, quelles que soient sa dimension et sa nature. Partant, il se trouve que différents concepts et traditions du leadership sont souvent en conflit. Cela

⁸ Stückelberger, Christoph, J. N. K. Mugambi. (2007). *Responsible Leadership* Globethics.net Series No. 1, Globethics.net (Ed.). Global and Contextual Ethical Perspectives (358p.).

a fait naître une multiplicité de leaders qui œuvrent de manière plus ou moins responsable. Contrairement au rapport de Bolden, Christoph Stückelberger et J. N. K. Mugambi s'évertuent à présenter une compréhension commune du leadership. Il s'agit ici, selon eux, d'amener les uns à travailler avec les autres à l'effet d'adopter des actions communes et, dans le même temps, arriver à respecter la diversité de valeurs et de modèles de leadership existants. Cet ouvrage a l'avantage de se présenter comme un almanach de la thématique générale du leadership responsable et utile à tout leader, quel que soit son domaine d'intervention. La pluralité des contributions, vient du fait qu'elles ont touché une multiplicité de domaines. Elles présentent le leadership dans les domaines social, culturel, géographique, religieux. Aussi quitte-t-il le terrain de la généralité sur le leadership pour des pistes plus fines pour le typifier : le leadership responsable. Tout ceci donne à l'ouvrage toute sa richesse inestimable.

C'est en conséquence de tout cela que, plusieurs auteurs, à travers leurs études mettent en exergue différents types de leadership. Entre autres, le leadership : transactionnel, transformationnel, narcissique et serviteurs (Bolden, 2004 ; Stückelberger et Mugambi, 2007 ; Pesse, 2008 ; Mazutis, Zoe, Karyn, 2011 ; Ouimet, 2012 ; Lin, 2013). Cette typologie est faite selon que le leadership est axé soit sur la tâche ou la production, soit sur les personnes (l'individu, l'équipe ou la communauté).

Ces études susmentionnées ont été menées pour la plupart dans un cadre de conception générale du leadership. Elles n'ont donc de ce fait pas assez de liens avec les réalités socioculturelles et les contingences africaines. Aussi, leur lien avec la formation des serviteurs de Dieu se trouve-t-il loin d'être établi. Les seuls éléments trouvés en rapport avec la formation concernent les études sur le leadership éducationnel. Ces études quant à elles indexent l'école, et surtout sa direction, dans la conduite des projets éducatifs et définissent le rôle des directeurs (cf. Pelletier, 2003 ; Godin, Lapointe, Langlois et al, 2004). C'est aussi dans cette même perspective

que l'on peut inscrire l'ouvrage collectif produit sous la direction de Deininger et Eguizabal (2013), intitulé *Foundations for Academic Leadership*. Toutefois, la particularité de cet ouvrage est qu'il pose les fondements du leadership académique dans le contexte de la formation théologique. Il est un des rares ouvrages à aborder le leadership éducationnel sous cette perspective.

Néanmoins, le leadership dans la perspective de la formation des managers et des sciences de gestion fait l'objet d'une riche littérature. Sous cet angle, le leadership rime avec organisation, capacité, compétence, bénéfice (profit), etc. C'est ce que fait comprendre l'article « *Leader Coaching A New Model to Accelerate Performance* » de Right Management (2012) quand il écrit : « ... les dirigeants examinent les compétences qu'ils doivent développer afin d'étendre les capacités organisationnelles liées aux résultats commerciaux escomptés et les objectifs stratégiques... ». Dans ce contexte, le leader est plus connu comme manager ou responsable des ressources humaines. Quoique certains éléments de ce genre de leadership puissent inspirer, son principe est, cependant, tout à fait éloigné de la compréhension générale du leadership et surtout de la problématique qui oriente ce travail.

1.4.2. Compréhension du concept de curriculum

Le concept du curriculum a fait l'objet de plusieurs études, travaux et recherches. Les aires géographiques sont certes diverses, mais la nécessité des curricula et surtout de leur réforme s'impose à tous. Pour rencontrer cette préoccupation, Kattington (2010), dans l'ouvrage intitulé « *Handbook of Curriculum Development* », fait une compilation d'une vingtaine de contributions sur la thématique du développement des curricula. Il aborde le curriculum sous un aspect très général et touche de ce fait le développement curriculaire dans plusieurs domaines et disciplines. Il part de l'*a priori* que le développement du curriculum peut se définir comme une planification systématique de ce qui est enseigné et appris dans les écoles. Il soutient donc la thèse selon laquelle

le but principal du curriculum est de dire ce qui sera enseigné, quand cela sera enseigné, laissant aux enseignants le soin de décider le comment de l'enseignement. Ce sont ces mêmes préoccupations qu'abordent aussi Cros *et al.* (2010), Jonnaert (2006, 2008, 2011, 2012) et Braslavsky (2001).

L'analyse de ces différents travaux et études sur le développement curriculaire permet de noter l'existence d'une diversité de curriculum. À chacune des disciplines académiques ou universitaires correspond un contenu, des méthodes, et des objectifs et par conséquent un curriculum spécifique. Fort de ce constat, la question revient de savoir sur quel modèle se fondent les curricula dans les institutions de formation théologique. Existe-t-il un genre de curriculum typique à la formation théologique de manière générale et plus spécifiquement pour les institutions de formation théologique dans les États africains ?

Il existe certes des travaux sur les curricula et les réformes curriculaires dans plusieurs pays d'Afrique, notamment en Tunisie, au Mali et en Côte d'Ivoire. Mais, ces études restent pour la plupart limitées dans les seuls champs de l'enseignement primaire et secondaire. L'on peut voir à ce propos les travaux de Ndiaye (2004) sur la « *Contribution à l'élaboration d'un curriculum dans l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne. Schéma conceptuel et processus de mise en œuvre* » dans le cadre des écoles secondaires à Dakar au Sénégal. Concernant l'expérience curriculaire au Mali, l'on note le travail de Maïga, Konandji, et Samaké (2012), « *Étude relative aux réformes en cours des systèmes nationaux d'éducation et/ou de formation : les réformes curriculaires en Éducation : l'expérience malienne.* » Quant au contexte de la Côte d'Ivoire, l'on trouve l'étude menée par Nebout-Arkurst (2009), intitulée « *Réforme du curriculum : quelle modélisation pour quelle professionnalisation des enseignants ?* » .

Ces différents travaux sur la réforme curriculaire en Afrique permettent de noter que les pays africains, malgré leurs particularités politiques, économiques ou culturelles, vivent les mêmes

problèmes et les mêmes défis au niveau de leurs systèmes éducatifs respectifs. Au constat, les systèmes éducatifs africains évoluent avec des enseignements et des curricula d'emprunts sans grand rapport avec les réalités locales ni nationales.

Dès lors, il est possible de comprendre que ces travaux sur les réformes curriculaires en Afrique se posent comme une réappropriation du système éducatif dans son entièreté par les États et les peuples africains. Ainsi, en devrait-il être pour l'enseignement théologique en Afrique, qui constitue la quintessence de la problématique dans ce travail.

1.4.3. Curriculum de formation en leadership axé sur le développement intégral

Pour ce qui est du curriculum de formation en leadership orienté vers le développement intégral, certains travaux ont déjà, dans une certaine mesure, défriché le terrain. La Thèse de doctorat en ministère intitulé « *Curriculum Design on Ethics for Jordanian Youth* » produite par Hopwood (2009) analyse la possibilité de la mise en place d'un curriculum basé sur l'éthique dans un contexte socioreligieux dans lequel les vérités chrétiennes de consensus font défaut. Cette étude, tout en faisant la promotion de la contextualisation culturelle du curriculum, fait aussi de celui-ci un moyen de formation de caractère et de communication de valeurs éthiques. Le travail de Hopwood donne des directives pour la construction d'un programme de formation mis en contexte à partir des études de cas basées sur des injonctions bibliques. Il soutient le tout par des méthodologies didactiques solides. Cette Thèse s'inscrit dans un contexte socioreligieux pluriel. Car, elle prend en compte le contexte culturel arabe et les contextes religieux chrétien et islamique.

Toutefois, en dehors du modelage des caractères que peut induire un curriculum contextualisé, Rollet (2014), dans sa Thèse intitulée « *Educating Transformational Leaders at the Bachelor's Level in the Philippines* », évoque la contextualisation curriculaire dans le cadre plus spécifique du leadership transformationnel. Il analyse les curricula de formation aux programmes de Master et de Doctorat en leadership transformationnel et urbain de plusieurs pays et universités.

Il en déduit une réflexion sur la nécessité de la conception d'un curriculum qui prend en compte le leadership transformationnel pour la formation des étudiants du cycle de Licence dans les collèges et séminaires théologiques en Philippine.

Ces deux études susmentionnées confortent la problématique de cette recherche qui exige d'une part, la nécessité d'un curriculum contextualisé et d'autre part, la prise en compte des principes de leadership transformationnel dans la formation des serviteurs de Dieu à un niveau de formation même moins que les programmes de Licence, de Master ou de Doctorat.

Les insuffisances de ces études se trouvent cependant dans la spécificité de leurs cadres géographiques (Jordanie et Philippine) d'une part, et d'autre part, dans la limitation de l'étendue du champ académique (les élèves et les administrateurs des écoles secondaires jordaniennes, et les étudiants du cycle de licence des séminaires et collèges théologiques de Philippine).

Dans un contexte socioculturel et religieux plus proche du nôtre, s'inscrit la Thèse d'Adjei (2009) intitulée, « *Is the Seminary Relevant? A Critical Examination of the Relevance of Leadership Preparation at Ghana Christian University for Training Transformational Leaders* ». Cette étude dans laquelle l'auteur est préoccupé par la problématique du leadership transformationnel interroge la pertinence des structures de formation des leaders dans le contexte sociogéographique du Ghana. Et dans le contexte académique plus spécifique du Ghana Christian University. L'étude fait une évaluation du programme de formation du Ghana Christian University pour voir dans quelle mesure cette école est capable de conduire les agents formés à un ministère transformationnel. L'étude démontre la pauvreté de l'équipement que l'université apporte à la compétence des agents qui sont appelés à s'engager dans diverses réalités sociales. Ce travail dans une large mesure croise la problématique de notre étude.

1.5. Définition des concepts

Trois groupes de concepts clés sont au cœur de ce travail de recherche. Il s'agit d'abord des concepts de "serviteur de Dieu" et de "Pasteur". Ensuite, il s'agit de celui de "leadership" et des autres mots qui lui sont associés tels que "leader" ou "dirigeant". Enfin, il est question du concept de "curriculum".

1.5.1. Les concepts de "serviteur de Dieu" et de "pasteur"

La notion de serviteur désigne un individu qui a des devoirs et des obligations envers un souverain, une collectivité ou un État. Avec l'adjonction du nom de Dieu, le serviteur de Dieu peut être compris comme l'individu qui voue sa vie au service de Dieu. Ainsi, le concept de "serviteur de Dieu" en tant que titre se trouve répandu dans la tradition chrétienne. Il émerge également de la Bible et de ses enseignements. Les personnages bibliques tels que Moïse⁹, Paul¹⁰, Jacques¹¹, et même des fonctionnaires de l'État, dans le contexte de la Bible, tels que les magistrats¹², sont explicitement désignés et identifiés sous l'appellation de "serviteurs de Dieu".

La notion de service, ici, puise ses racines tant dans l'Ancien Testament que dans le Nouveau Testament, notamment dans les Évangiles. Dans l'Ancien Testament, le mot hébreu עֶבֶד ('*eved*) rendu par "serviteur" désignait initialement un esclave. Cette compréhension initiale du mot a cependant connu une évolution dans ce contexte vétérotestamentaire. Ainsi, pour Young (2003, p. 3, Printemps 2003),

ce mot était souvent employé pour décrire quelqu'un qui accomplissait une tâche pour un dirigeant ou pour Dieu. C'est ainsi que les rois et les prophètes furent souvent appelés serviteurs de l'Éternel (2 Samuel 3 : 18 ; Ésaïe 20 : 3 ; Ézéchiel 34 : 23-24). Ésaïe a plusieurs fois décrit de façon saisissante des serviteurs qui,

⁹ cf. 1Ch 6.49; Neh 10.29; Dan 9.11; Apoc 15.3

¹⁰ cf. Tit 1.1

¹¹ cf. Jacq 1.1

¹² cf. Rom 13.4

en servant Dieu, servaient aussi les autres (42 : 1-4 ; 49 : 1-6 ; 50 : 4-9 ; 52 : 1 à 53 : 12).

Dans ce contexte, le serviteur de Dieu se présente comme un être conscient de sa mission, de nature à la fois divine et humaine, ou communautaire. Au service de Dieu, il est son porte-parole et son ambassadeur auprès de la communauté humaine. Dans son service, il conduit la communauté humaine à expérimenter et à vivre les vérités de Dieu en son sein.

Dans le Nouveau Testament, la notion de **διάκονός** (*diakonos*) rendue par "serviteur" a aussi le sens fondamental d'esclave. Cependant, ce mot est utilisé pour rendre la réalité du serviteur et caractérise le modèle de la mission de Jésus-Christ et le modèle qu'il préconise pour tout éventuel dirigeant, car dira-t-il, « si quelqu'un veut être le premier, il sera le dernier de tous et le serviteur de tous » (Marc 9.35). Dès lors, le concept de serviteur et surtout celui de serviteur de Dieu, témoigne ici, d'un engagement profond d'un individu envers Dieu, mais aussi envers les autres (la communauté humaine) pour les conduire à Dieu et assurer leur bien-être spirituel, physique et social.

L'usage du concept de "serviteur de Dieu" est souvent fait de pair avec celui de "Pasteur". Ces deux concepts sont utilisés soit en complémentarité, soit en équivalence. Le concept de "Pasteur" est utilisé comme un titre et a un sens très particulier. L'usage de ce titre est très marqué dans le langage courant de la société actuelle et en particulier, dans les Églises traditionnelles et dans plusieurs dénominations évangéliques. Ce titre désigne généralement un individu qui exerce des fonctions de gestion et d'enseignement au sein d'une communauté chrétienne donnée.

Dans une perspective sociologique, Willaime (1986, p. 46ss) définit le pasteur comme un type particulier de clerc¹³. Il est une figure du culte protestant. Il est chargé de la responsabilité de

¹³ Willaime présente cependant le clerc comme quelqu'un qui stabilise l'image du divin et l'officiant régulier des cultes. Il assure la régulation des croyances et des pratiques religieuses et essaie d'agir sur les fidèles et de guider leur comportement. Ainsi, il assure donc l'éducation des laïcs au moyen des prédications et de la cure d'âme. Il est en somme un fonctionnaire du culte, et aussi un éducateur des laïcs. cf. (Willaime, 1986, p. 34).

théologien et de prédicateur. Il est un agent institutionnel, en position médiane entre le prêtre et le prophète et assure la présentification de Dieu.

En tant que titre et fonction, le mot "Pasteur" bénéficie d'une forte attestation biblique. Il est un rendu du mot hébreu **רֹעֶה** (*ra`ah*) qui signifie "berger". Les prophètes (Jer. 17.16), les rois et les dirigeants d'Israël (Ez. 34.23 ; 37.24), le Dieu d'Israël lui-même (Ez. 34.12 ; Psaumes 23) ont été identifiés comme des Pasteurs dans l'Ancien Testament.

Le Nouveau Testament présente Jésus comme étant lui-même le bon Pasteur et constitue par conséquent le modèle de Pasteur par excellence. L'Apôtre Paul attribue au Pasteur la charge de formation des saints pour l'œuvre du ministère (Eph. 3.10-11) dans le sens où celui-ci est un don de Dieu pour l'Église et pour l'édification du corps de Christ (Eph. 4.11-12).

En somme, les concepts de "serviteur de Dieu" et de "Pasteur" peuvent désigner indifféremment, un individu qui témoigne d'un engagement profond vis-à-vis de Dieu et qui voue sa vie à son service. Il sert d'ambassadeur de Dieu pour la communication de Ses (Dieu) vertus aux humains. Il agit en tant qu'agent catalyseur pour assurer le bien-être spirituel, physique et social de la société. L'on peut déduire de cette définition que les concepts de "serviteur de Dieu" et de "Pasteur" sous l'angle biblique font allusion à des personnes dotées de charges de nature holistique et intégrale. Leur mission divine inclut nécessairement une dimension humaine, voire sociale et sociétale.

C'est d'ailleurs dans cette perspective que ces concepts sont utilisés tout au long de ce travail. Ils y sont utilisés indifféremment pour désigner les personnes converties à Jésus-Christ, qui ont reçu un appel de Dieu à le servir. Ces personnes ont, du fait de leur vocation au service de Dieu, suivi un cycle de formation pastorale, théologique et biblique et vouent par conséquent leur vie au service de Dieu au sein d'une communauté ecclésiale ou sociétale donnée. Aussi, peut-on

noter que le nom "Pasteur" peut donc être utilisé dans ce travail comme appellation générique pour désigner toutes les fonctions ecclésiales exercées par les personnes formées à l'IPH.

1.5.2. Les concepts de "leadership" et de "leader"

1.5.2.1. Définition du leadership

Le concept de leadership est aussi utilisé au cours de travail. Selon Mazutis, Morris, et Olsen (2011), des études révèlent qu'« il existe autant de définitions de ce concept que de gens qui ont tenté de le définir. On compte 66 000 livres sur le leadership dans la librairie en ligne [...] plus de 3.000 études ont été menées sur divers aspects du leadership ». Ce foisonnement de littérature sur le concept du leadership fait comprendre que celui-ci s'inscrit dans un cadre pluriel, voire transversal. Et par conséquent, une définition univoque de ce concept devient tâche ardue et son domaine d'action difficile à circonscrire.

Cependant, selon Pesse (2008), le mot leadership dérive de manière étymologique, du mot anglais « *lead* » qui signifie « tête », ou du verbe « *to lead* » qui a le sens de « conduire », de « diriger », de « mener », d'« être à la tête ».

Ce mot est passé dans le langage courant de la politique quelques années après la 2^{ème} guerre mondiale, au moment où James Burnham, conseiller du président des États-Unis Harry Truman, publiait le livre-manifeste : *Pour la domination mondiale* (Burnham et Claireau, 1947). La notion de leadership a revêtu par la suite un sens pluriel pour recouvrir de multiples acceptions (Pesse, 2008, p. 33).

Malgré cette multiplicité d'acception du mot, l'on note que le leadership est vu comme une modalité d'exercice du pouvoir. Ainsi, exercer un leadership, c'est convaincre, persuader et orienter. Plutôt que menacer, prescrire et imposer.

Par ailleurs, autant il existe plusieurs approches définitionnelles du leadership, autant il en

existe plusieurs types. Cependant, toute étude impliquant nécessairement des choix, un des choix faits dans celle-ci est d'axer le travail sur le leadership de type transformationnel. Ce choix est fait dans le souci de rester plus proche de la thématique et de la problématique de la présente recherche.

Le leadership transformationnel¹⁴ (LT) est vu comme un style de leadership qui s'oppose au leadership dit transactionnel. Le LT se présente comme une approche du leadership qui pose l'hypothèse selon laquelle les gens suivent une personne qui les inspire et qui leur donne une vision claire et convaincante de la mission à accomplir. Citant Bass (1985), Ouimet (2012, p. 278) désigne le LT comme « la capacité du leader à insuffler chez ses subordonnés l'engagement personnel et professionnel nécessaire à l'atteinte de la satisfaction de leurs besoins supérieurs d'estime de soi et de réalisation de soi ». En d'autres termes, le leader transformationnel « transforme » ses subordonnés en véritables leaders œuvrant de façon autonome, au plein épanouissement de leur propre potentiel.

Pour Bass (1990)¹⁵, par ce leadership, les subordonnés arrivent aussi à transcender leurs intérêts personnels et à transformer leurs croyances, leurs besoins et leurs valeurs au nom d'une vision ou d'un projet commun. Ce leadership implique un engagement mutuel du leader et des partisans, et repose sur une adhésion à une vision et à des valeurs communes (Pesse, 2008, p. 35). Le leadership transformationnel cherche donc à élever le niveau de motivation et de moralité dans les organisations, en œuvrant au bien-être de l'organisation et à celui de chaque membre de l'organisation.

¹⁴ Pour des raisons de concision, il sera fait dans ce travail l'économie de la théorie du Leadership Transformationnel. L'on peut cependant se référer à des travaux d'auteurs bien adaptés à ce propos. L'on peut voir toutefois dans la thèse de Pesse (2008) un aperçu de cette théorie quand il écrit que : « J. M. Burns formula la première théorie de leadership transformationnel dans son ouvrage intitulé *Leadership*, publié en 1978. Il a forgé l'expression « transforming leadership » et a décrit comment, dans certaines occasions, les relations entre le leader et ses partisans développent la motivation et la moralité de ces derniers. » (Pesse, p. 36).

¹⁵ Voir aussi, Bass, Bernard. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.

En plus de la préoccupation organisationnelle, le LT a aussi un regard sur l'environnement en général. C'est en cela que Lin (2008) le définit comme un style de leadership qui se fixe pour impératif d'opérer un changement positif sur l'environnement. Pour Lin, le LT est d'ailleurs, plus qu'un simple style de leadership. Il embrasse tous les aspects de la vie de l'être, de son caractère, de sa personnalité, de ses valeurs et de ses croyances. En somme, ce style de leadership vise à créer ou à favoriser la transformation holistique de l'individu et de la communauté dans son ensemble.

1.5.2.2. Caractéristiques du Leadership Transformationnel (LT)

Le LT tel que défini répond à des caractéristiques qui lui sont spécifiques. Ouimet (2012, p. 278ss) dans son article, « Analyse comparative du leadership transformationnel et du leadership narcissique », dégage cinq principales composantes du LT. Bass (1985) quant à lui, passe de trois composantes du LT dans ses travaux de 1985, à cinq composantes dans les travaux menés avec Avolio en 1996. Muenjohn (sd) voit quant à lui que l'attitude du LT s'oriente vers quatre compartiments, à savoir l'influence idéalisée, la motivation inspirationnelle, la stimulation intellectuelle et la considération individualisée. Il va cependant, scinder l'influence idéalisée en deux compartiments : l'influence idéalisée attribuée et le l'attitude de l'influence idéalisée.

Quelles que soient les nuances qui existent dans les déterminations des caractéristiques du LT, Ouimet (2012, p. 279) fait remarquer que l'ensemble des chercheurs¹⁶ présente un consensus à propos des cinq principales composantes. Il en conclura donc ceci : « Un tel consensus sur la

¹⁶ Voir aussi les articles suivants :

(1) Popper, Micha, Maysseless, Ofra, & Castelnovo, Omri. (2000). Transformational Leadership and Attachment. *Leadership Quarterly*, 11(2), 267-289.

(2) Muenjohn, Nuttawuth. (sd). Transformational Leadership: A New Force In Leadership Research. Australia: RMIT University. Retrieved from <http://www.wbiconpro.com/436-Nuttawuth.pdf>. 15p.

(3) Lievens, Filip, Geit, Pascal Van, & Coetsier, Pol. (1997). Identification of Transformational Leadership Qualities: An Examination of Potential Biases. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 6, 415-430.

composition notionnelle du leadership transformationnel participe indéniablement à la consolidation de la validité interne de contenu des indicateurs ». Ces composantes ou caractéristiques sont analysées comme suit :

Il y a d'abord *le charisme*. Cette composante fait appel aux attributs personnels du leader qui lui permettent d'exercer une influence singulière sur les autres. C'est une sorte de pouvoir que le leader dégage dans ses rapports avec les autres. Ce pouvoir du leader influence les autres à travers la qualité de ses communications verbales, imagées et de ses communications non verbales expressives. Le charisme dote le leader d'une personnalité forte et d'un pouvoir qui lui permettent d'influencer les autres par la communication d'une vision claire, d'un sens fort des objectifs poursuivis et d'une persévérance dans l'atteinte de ces objectifs malgré les éventuelles difficultés.

Ensuite, il y a la dimension de *l'influence idéalisée*. Il est question ici du désir du leader de satisfaire en priorité les besoins des autres, puis d'assumer avec eux, les risques associés à l'action ; et de promouvoir des valeurs fondamentales et de grands principes éthiques (Ouimet, Ibid.). Ce leadership évite d'user de son pouvoir à des fins personnelles. Ainsi, par son haut standing d'éthique et de morale, par son engagement envers et pour la cause des autres, par sa persévérance dans la poursuite des objectifs de l'organisation, le Leader Transformationnel se pose comme un modèle pour les autres.

Puis, vient la dimension de *la motivation inspirante*. Le Leader Transformationnel motive, inspire et encourage les autres membres du groupe ou de l'organisation. Cette dimension est orientée vers le sens du travail qu'a le leader pour les autres autour de lui. C'est la détermination d'une vision claire et fascinante de la tâche exposée par le leader et de toute la structuration opérationnelle mise en place par celui-ci. Cette dimension du leadership se donne pour devoir de créer un climat d'enthousiasme et d'optimisme chez les autres autour de lui.

Vient aussi la dimension de *la stimulation intellectuelle*. C'est l'effort du leader à stimuler

les autres à être innovants et créatifs. C'est la dimension sous laquelle les actions du leader influencent, modifient et transforment les habitudes, les valeurs et les croyances des autres autour de lui. Ces actions incitent les autres à se prendre en charge, à braver le *statu quo* et à adopter de nouvelles façons d'envisager les problèmes en les rassurant de son soutien en cas d'erreurs éventuelles. Il s'agit de ce leadership qui engage les gens à la tâche et qui fait appel à leur ingéniosité pour braver les obstacles et les difficultés.

Enfin vient la dimension de la *considération individualisée*. Il s'agit ici de la dimension du leadership qui développe et qui démontre de la considération aux autres membres de l'organisation ou de la communauté. C'est l'attention personnelle accordée par le leader au développement optimal du potentiel singulier de chacun (Ouimet, op. cit., p. 280). Il s'agit du traitement équitable de chacun des membres de la communauté et de la réponse individuelle et particulière que le leader apporte à chacun de leurs besoins. Le leader se présente ainsi comme un coach et un mentor pour chaque membre de la communauté.

En somme, en termes de caractéristiques du LT, il est consensuel de parler de ces cinq éléments principaux : le charisme, l'influence idéalisée, la motivation inspirante, la stimulation intellectuelle et la considération individualisée. Les principaux enjeux du LT sont entre autres :

Sa contribution à la construction de la confiance au sein de la communauté ou de l'organisation ;

Sa contribution à la création d'une saine émulation et d'un engagement des individus envers la communauté ou l'organisation ;

Sa contribution à la création d'une forte et vraie cohésion du groupe ;

Sa contribution à la création des facteurs de compétences et de satisfaction au travail en vue de l'atteinte des objectifs de la communauté ou de l'organisation.

Son atout fondamental est la transformation réelle de la communauté à travers un partage

des responsabilités entre leader et membres de la communauté. Pesse (2008), dans sa Thèse, établit ces enjeux termes de plan d'action. Pour lui, le LT établit un sentiment d'urgence, constitue une coalition (engagement de la communauté), crée une vision, communique la vision, communique les capacités aux autres d'agir sur la base de la vision, démontre les résultats à court terme, consolide les améliorations pour accélérer le changement, institutionnalise les nouvelles approches (Pesse, op.cit., pp. 40-42).

Ce sont ces éléments qui constituent l'enjeu majeur du LT en général et dont se doit de s'imprégner le LT exercé dans le cadre ecclésial en Afrique, avec des fondements bibliques et théologiques dans une perspective socioculturelle propre au continent.

Le leadership transformationnel tel que décrit et caractérisé présente d'énormes atouts au détriment des autres types de leadership. C'est d'ailleurs pourquoi celui-ci est souvent mis en contraste avec les autres types de leadership.

1.5.2.3. Leadership Transformationnel versus autres types de leadership

Cette partie présente une analyse comparative d'une part, entre le LT et le leadership dit transactionnel et d'autre part, entre le LT et le leadership dit narcissique. Ces deux autres types de leadership que l'on soumet à comparaison avec le LT semblent les plus courants en observant l'agir des leaders des Églises en Afrique.

- Leadership Transformationnel versus Leadership Transactionnel

Blais et Sinclair-Desgagné (2002) écrivent que, dans le courant des années 80, un nouveau paradigme a vu le jour en matière de leadership. Ce nouveau paradigme a mis l'accent sur les relations spécifiques entre le leader et les autres autour de lui. Ce paradigme a fait naître deux approches qu'ils pensent complémentaires : le leadership transactionnel et le leadership transformationnel. Certains auteurs établissent, par contre, une opposition entre ces deux types de leadership (Popper, Mayselless, et Castelnovo, op. cit., p. 268). Il est certes vrai que certains

éléments dans ces deux approches peuvent avoir des affinités, cependant, leurs objectifs et leurs méthodes d'action établissent une nette distinction, voire un contraste entre ces deux approches du leadership.

Le leadership transactionnel est souvent vu comme un leadership focalisé sur le profit et le gain. Tandis que le leadership transformationnel se focalise sur les gens, leur habileté, leur *empowerment* ou leur capacitation et leur autonomisation. Wagner (2001), dans son approche, assimile plus le leadership transactionnel au management ou à la tâche d'un manager axée sur le résultat et surtout, sur le profit. C'est aussi, sous cet angle, qu'abordent Blais et Sinclair-Desgagné (2002, p. 20), et surtout, Kotter (1990, p. 86) qui, quant à lui, écrit que « le Management compose mieux avec la complexité. Le Leadership, en revanche, compose avec le changement ». Un tableau comparatif entre les deux approches du leadership établit par Wagner (2001) se présente comme ce qui suit :

Tableau I : Comparaison approche transactionnelle et approche transformationnelle du leadership

Manager (Leadership transactionnel)	Leadership transformationnel
Voit les gens comme un produit, un moyen pour atteindre une fin	Voit les gens comme une priorité
Ingénieur, construction de systèmes et de structures	Encourage et équipe la communauté
Manager	Pasteur
Transforme les gens en objets	Connait les gens et les appelle par leur nom
Recherche la croissance de l'Église	Recherche la croissance personnelle des gens
Se focalise sur les programmes	Se focalise sur les gens
Guidé par des affaires établies sur des études psychologiques et sociologiques	Guidé par le modèle biblique enraciné dans l'identité de Dieu en tant que berger
Recherche l'accomplissement personnel et l'actualisation personnelle	Recherche l'accomplissement spirituel et l'absolue dépendance de Dieu

Source : Wagner, E.G. (2001)

À l'examen de ce tableau comparatif et son application dans un cadre ecclésial, E. Glenn Wagner fait remarquer qu'un leadership de modèle transactionnel ne peut jamais produire le genre de leader qui transformera la culture autour de lui. Seulement un berger c'est-à-dire le leader de type transformationnel peut le faire. C'est pourquoi Dieu n'appelle pas ses serviteurs au leadership de type transactionnel, mais plutôt à celui du type transformationnel.

- Leadership transformationnel *versus* leadership narcissique

Dans sa teneur, le LT partage assez de similitudes avec le leadership dit narcissique. Cependant, pour éviter toute confusion malheureuse qui serait de nature fâcheuse, l'on propose de faire un examen comparatif de ces deux approches. Ouimet (2012), de qui provient la théorie du leadership narcissique, fait comprendre qu'en général, les chercheurs qui ont analysé le leadership narcissique l'ont défini comme étant un exercice égoïste du pouvoir.

Le leader narcissique se sert de toutes les ressources disponibles pour s'attirer l'admiration d'autrui et de confirmer son sentiment de supériorité sur les autres membres de la communauté ou de l'organisation (Ouimet, op. cit., p. 281). Il établit le tableau comparatif suivant pour exprimer les contrastes et les similitudes entre ces deux approches de leadership.

Tableau II : Comparaison approche transformationnelle et approche narcissique du leadership

Leadership transformationnel	Leadership narcissique
① Charisme ☉ Communication verbale imagée • Utilisation de figures de style (allégorie, analogie, métaphore et symbole) qui suscitent des réactions émotionnelles ☉ Communication non-verbale expressive • Exploitation du balayage visuel, de la modulation de la voix, des expressions faciales et des mouvements des bras	
② Influence idéalisée ☉ Satisfaction des besoins des autres • Préoccupation pour le plein épanouissement d'autrui	② Influence intéressée ☉ Satisfaction de ses propres besoins • Préoccupation exclusive pour l'agrandissement de son « moi »
③ Motivation inspirationnelle ☉ Vision excitante du futur • Présentation d'un projet d'avenir à la fois exigeant, exaltant et réalisable	③ Motivation fallacieuse ☉ Vision chimérique du futur • Présentation d'un projet d'avenir à la fois téméraire, spectaculaire et utopique
④ Stimulation intellectuelle ☉ Invitation à la critique • Sollicitation de remises en question intelligentes de l'ordre établi	④ Inhibition intellectuelle ☉ Intolérance à la critique • Recherche exclusive de la validation de ses positions
⑤ Considération individualisée ☉ Attention et respect portés envers les autres • Gestion personnalisée des membres du personnel	⑤ Considération simulée ☉ Manipulation et exploitation des autres • Gestion machiavélique des membres du personnel

Source : Ouimet (2012)

À l'analyse de ce *tableau II*, l'on observe que le charisme est le seul élément commun à ces deux types de leadership. C'est donc lui qui constitue la source de confusion entre ceux-ci. Le

leadership dit narcissique est de nature égoïste et semble constituer un des genres de leadership actuellement exercé dans certaines Églises africaines dans lesquelles toute la vie de la communauté se résume au bien-être social, matériel et financier du pasteur¹⁷ ou du leader premier. La question se pose donc de savoir d'où est-ce que ces pasteurs ou leaders d'Églises africaines tirent-ils leurs théories de leadership ? Jusqu'à quel niveau l'organisation de la formation des serviteurs de Dieu en Afrique prend-elle en compte les théories du leadership, surtout celui de type transformationnel ?

Somme toute, dans ce travail, sans passer sous silence la compréhension du concept de leadership dans les autres disciplines, l'usage de ce concept est focalisé sur la perspective transformationnelle et selon le sens, les modèles et les principes que les disciplines théologiques et bibliques lui donnent.

1.5.3 Le concept de curriculum

1.5.3.1. Définition du curriculum

Le curriculum se trouve au centre de tout système de formation et d'éducation. Car, selon le Centre d'Étude et de Défense de l'École Publique (CEDEP), la mission principale et primordiale de l'école et de tout système de formation est de :

Former des citoyens et des citoyennes, biens dans leur tête et dans leurs corps, épanouis, prêts à voir leur avenir avec confiance et détermination et maîtrisant un certain nombre de concepts, de savoirs et de méthodes de travail. Des citoyens capables de construire cette société que nous voulons plus juste et plus solidaire. Des citoyens libres, autonomes, émancipés. (CEDEP, sd, p. 4).

¹⁷ Voir le travail de James, Oladipo, Isooba, Mboizi, et Kusiima (2005) dans lequel les auteurs font une présentation des perspectives culturelles traditionnelles sur le leadership. Ils définissent au leadership culturel traditionnel africain certaines caractéristiques autoritaristes et narcissiques que l'on retrouve dans la pratique des nombres de leaders d'églises africaines. (cf. James, Rick, Oladipo, Julius, Isooba, Moses, Mboizi, Betsy, & Kusiima, Ida. (2005). *Les réalités du changement ; Comprendre le développement des dirigeants d'ONG africaines*. Oxford : Intrac Praxis. pp. 9ss.)

Cette assertion du CEDEP place l'école et les systèmes de formation au centre des sociétés qui se veulent prospères et émancipées avec des citoyens socialisés, qualifiés, compétents et conscients de leurs missions sociétales. Mais pour mieux accomplir cette mission pour la société et pour les citoyens, l'école et les systèmes de formation doivent se doter d'instruments de formation et d'éducation adéquats. Ici, le curriculum se révèle comme l'outil politico-pédagogique incontournable. Il répond aux questions fondamentales suivantes : que faut-il enseigner ? Comment l'enseigner ? Et comment organiser la progression des apprentissages et des évaluations et en vue de quels objectifs ?

Le curriculum se présente donc comme un ensemble intégré d'actions planifiées qui doivent permettre d'assurer la formation de l'apprenant dans un système d'éducation donné.

Dans son aspect étymologique, le mot « curriculum » vient du latin et a une relation avec le verbe « *currere*, » qui signifie courir. Il désigne généralement le programme d'études et la totalité des études, avec un accent mis sur le plan général. « On suit le curriculum comme on suit des champs des courses dans une compétition. » dit Rouster (2012, p. 2).

Le concept de curriculum est issu du XIX^e siècle. Selon Demeuse, Strauven, et Roegiers (2006, p. 9), ce terme désignait au départ, les cours dispensés par les universités et certaines écoles de formation. La définition et la compréhension de ce concept a cependant connu des évolutions tout au long de son histoire.

Ainsi, en 1962, il était vu par Taba cité par Demeuse comme un simple plan d'apprentissage (Demeuse *et al.*, op. cit.). En 1979, De Landsheere, sous la plume de Demeuse, définit quant à lui, le curriculum comme étant un ensemble d'opérations planifiées en vue de l'instruction. Il s'agit pour lui de l'opération qui consiste à la définition des objectifs, des contenus, des méthodes, des matériels d'enseignements et des dispositions pour la formation des enseignants (Demeuse *et al.*, Ibid.). D'Hainaut en 1983 ajoute aussi le fait que le curriculum, en plus des programmes, définit

aussi les finalités de l'éducation envisagée ; il spécifie les activités d'enseignement et détermine la méthodologie d'évaluation tant de l'enseignant que de l'enseigné (Demeuse *et al.*, Ibid.). En 1988, Legendre adjoint à la définition du curriculum un aspect contextuel. Selon lui, le curriculum est « un ensemble de savoirs qui a pour objet pratique la construction méthodique d'un plan éducatif... reflétant les valeurs et les orientations d'un milieu... » (Demeuse *et al.*, Ibid.). Nadeau quant à lui, encore en 1988, met l'accent sur l'aspect de processus décisionnel dans sa définition du curriculum. Pour lui, le responsable du développement curriculaire doit décider les orientations majeures du programme. Il doit en effet, décider du contenu, du matériel, des moyens pédagogiques, et des méthodes d'enseignement (Demeuse *et al.*, Ibid.). C'est en 1996 qu'Allal a évoqué la nécessité de la cohérence dans les différentes composantes du curriculum. Cette cohérence exige la synergie d'opérations au sein des différentes constituantes du curriculum permettant d'atteindre les objectifs qu'on s'assigne (Demeuse *et al.*, Ibid. p. 11). Roegiers en 1997, affirme dans sa définition du curriculum, la différence de celui d'avec le programme de formation ou d'enseignement. Il écrit à cet effet que : « Le curriculum enrichit donc la notion de programme d'enseignement en précisant au-delà des finalités et des contenus, certaines variables du processus même de l'action d'éducation et de formation : les méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluation, la gestion des apprentissages. » (Demeuse *et al.*, Ibid.).

Cette distinction entre le curriculum et le programme est renforcée par Depover et Unesco (2006). En effet, ils font comprendre que le concept de curriculum est maintenant préféré à celui de programme d'étude. Pour eux, la différence entre ces deux notions réside dans les résultats attendus. Ils écrivent dans ce sens que, « dans un curriculum, on s'efforcera d'exprimer les finalités du système éducatif par référence à ce qui sera attendu des apprenants alors que dans un programme d'études on s'intéressera davantage à ce que l'enseignant devra faire pour obtenir ces résultats » (Depover et Unesco, 2006, p. 8).

L'on comprend en conséquence aisément que l'accent dans le curriculum est mis sur l'apprenant et sur les résultats qui sont attendus de lui après la formation. Quant au programme d'étude, il met l'accent sur le rôle de l'enseignant ou du formateur.

Aussi, soulignent-ils que le curriculum se distingue du programme de par son caractère global qui « inscrit l'action éducative dans une logique à long terme en mettant en évidence comment les résultats obtenus aujourd'hui participent à assurer une formation cohérente au terme d'un cycle éducatif complet. Le curriculum s'inscrit dans une logique à long terme. » (Depover et Unesco, 2006, p. 9). C'est aussi dans cette même optique de différenciation entre curriculum et programme qu'intervient Ferenczi (Aout 2012) quand il dit en substance que le curriculum n'est pas une simple liste de cours, mais plutôt tout ce que l'on fait dans une institution de formation. C'est la manière de vivre la mission à travers les programmes académiques. C'est une ligne qui met ensemble tout ce qui est fait au sein de l'institution de formation en un tout cohérent. Pour l'Observatoire des Réformes en Éducation (ORE), « un curriculum est à un système éducatif ce qu'une Constitution est à un pays. » (Unesco et BIE, 2006, p. 6). C'est donc l'outil qui définit les grandes orientations d'un système éducatif donné. Il dégage et adapte les besoins en matière d'éducation vis-à-vis d'un milieu donné. L'ORE présente par contre le programme d'études comme un simple « menu » des formations. Toujours dans la même optique de différenciation du curriculum d'avec le programme d'étude, le document de travail d'orientation du Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information définit le curriculum comme « ... un plan d'actions éducatives structuré et formellement prescrit qui, dans le cadre d'une politique éducative, a pour fonction de permettre la transmission effective d'un capital de connaissances données à un public ciblé. » (GRCDI, 2010, p. 4). Ici donc, le curriculum se démarque du programme dans le sens qu'il s'efforce de prendre en compte les réalités du processus de

formation, telle que les prescriptions formelles, les réalités de l'apprentissage, les expériences de l'enseignant et celles de l'enseigné.

En somme, Demeuse *et al.* (2006, p. 11) récapitulent l'analyse de la compréhension du concept de curriculum en disant que celui-ci consiste en un plan d'action. Il inspire les valeurs qu'une société veut promouvoir. Ces valeurs se font voir à travers les buts et objectifs assignés à l'ensemble du système éducatif. Le curriculum donne donc une vision d'ensemble des directives pédagogiques de manière planifiée, structurée et cohérente en fonction des résultats attendus. C'est une interface où interagissent deux principaux niveaux de décisions et certains niveaux de choix. Les décisions de niveau politique et celles de nature technique interagissent de façon harmonieuse. Aussi, le sont-ils des choix des programmes d'étude, des pratiques de classe, de l'évaluation des acquis des apprenants, de la formation des enseignants et de la production des manuels pédagogiques.

1.5.3.2. Caractéristiques du curriculum

Il s'agit ici de dégager quelques éléments généraux distinctifs du curriculum. Certains éléments sont considérés comme fondamentaux dans les constructions curriculaires. Entre autres :

La complexité : Celle-ci dénote des complications, des confusions et des difficultés qui jalonnent toute conception curriculaire. Cette complexité fait aussi appel à la contextualité. Pour Roegiers (2011, pp. 38-46), la complexité du curriculum comporte deux axes. D'une part, il y a l'axe de l'atomisation des objectifs et qui procède à la décomposition des apprentissages. Et d'autre part, il y a l'axe de recherche de sens qui oriente obligatoirement le curriculum vers le transfert des acquis de l'apprenant.

L'évaluabilité : En plus de la complexité, l'on peut avoir aussi l'évaluabilité comme élément qui détermine le curriculum. Celui-ci se distingue par la possibilité du curriculum à être évalué, cerné, mesuré selon des critères bien connus et préalablement établis. Il s'agit donc dans

tout curriculum de connaître le profil de sortie des apprenants en termes de capacités, de compétences acquises, etc. C'est l'axe de redevabilité et d'atteinte des résultats assignés au curriculum par les différents concepteurs.

La transversalité : Ce déterminant établit le lien et unit les différentes composantes du curriculum en un tout. Cette transversalité débouche sur l'interdisciplinarité, voire sur la multifonctionnalité du curriculum. En effet, le cœur d'une éducation ou formation holistique, doit résider dans les transversalités établies entre les différentes disciplines et composantes de curriculum de formation de manière à respecter l'unicité de la compétence attendue des apprenants. Il s'agit alors de voir la définition identique des objectifs des disciplines et la transférabilité des compétences interdisciplinaires, etc.

La pertinence : Cet autre élément est vu comme une caractéristique incontournable du curriculum. La pertinence réside dans la capacité du curriculum à être adapté aux caractéristiques du terrain sur lequel il est appliqué. Il doit dans ce sens être capable de répondre aux besoins sociaux et culturels de la communauté. Il doit aussi être capable d'examiner les caractéristiques et l'évolution des disciplines et des produits professionnels portant principalement sur les besoins spécifiques de l'apprenant.

La densité : À ces différents éléments susmentionnés, Braslavsky (2001, p. 11) ajoute l'aspect de la densité. Ce déterminant du curriculum porte quant à lui, sur la quantité des éléments qui facilitent l'autogestion des institutions, qui permettent de sortir de l'uniformité et de l'homogénéité paralysante et d'éviter l'anomie. Ces éléments qui déterminent la densité du curriculum sont relatifs à toutes les variables à partir desquelles les écoles doivent prendre des décisions.

Souple et évolutif : Le dernier élément que l'on mentionne au nombre des particularités du curriculum touche à sa souplesse et à son aspect évolutif. Compte tenu du caractère changeant et

évolutif de la société, le curriculum doit être à même de s'adapter aux constants changements sociaux. De cette manière, il peut mieux refléter les paradigmes sociaux courants et mieux répondre à leurs aspirations.

En somme, le schéma curriculaire devrait répondre aux caractéristiques de dynamisme orienté vers le changement d'une manière logique et raisonnée. Son contenu doit être constitué de plusieurs éléments reliés entre eux étroitement. Il doit avoir un aspect anticipatif et participatif qui réclame la collaboration de tous les acteurs (politiques ou techniques) impliqués dans le processus d'apprentissage.

1.5.3.3. Nécessité et utilité du curriculum

Les différentes approches de définition du concept du curriculum qui ont été mentionnées touchent aussi à sa nécessité et à son utilité. En général, le curriculum et son élaboration représentent de sérieux enjeux pour le système éducatif d'un milieu ou d'une société donnée. En effet, la mutation sans précédent, propre à la société d'aujourd'hui dans toutes ses composantes, nécessite une (ré) adaptation constante des savoirs et des connaissances. Celle-ci ne peut se faire sans prendre en compte des nouvelles méthodologies et des nouveaux moyens d'apprentissage et de communication de savoirs.

Dans ses considérations générales, le curriculum se pose d'abord comme un instrument de cadrage institutionnel qui porte sur les contenus et les organisations des apprentissages. Ensuite, il se présente comme une solution à l'insuffisance de l'expertise scientifique et pédagogique des acteurs dans la transmission des savoirs et dans la définition des nouveaux objets d'étude. Pour plusieurs chercheurs et professionnels de l'éducation, le curriculum peut se voir comme une réponse structurelle aux nombreux problèmes de contenus de la formation et des moyens de transmission des savoirs. Car, celui-ci permet au système d'éducation et de formation d'anticiper les évolutions de la société et de chercher les moyens pour s'y adapter.

En appui à ces énoncés, le GRCDI (2010) affirme que la fonction du curriculum est « de permettre la transmission effective d'un capital de connaissances données à un public ciblé » (GRCDI, 2010. op. cit., p. 4). Ainsi, en tant qu'outil de structuration organisationnelle, le curriculum « de nature pluridimensionnelle, délimite [...] le domaine d'études propre au champ disciplinaire concerné, ses objets d'enseignement et ses objectifs pédagogiques, le tout en cohérence avec des finalités assignées par l'institution » (GRCDI, 2010. Ibid.). Enfin, pour l'Observatoire des Réformes en Éducation (ORE), la nécessité du curriculum réside dans l'apparition d'un faisceau de paramètres nouveaux au sein de la société contemporaine. Ces nouveaux paramètres révèlent de nouveaux besoins éducatifs. Il dégage de ce fait trois paramètres nouveaux qui sous-tendent la nécessité des curricula (Unesco et BIE, 2006. op. cit. pp. 7-9). D'abord le principe des sociétés de savoirs¹⁸ en mouvance. Les sociétés actuelles admettent d'autres perceptions des connaissances. Le tout cognitif traditionnel est remis en cause. À l'instar des structures de la société qui change, les façons d'accéder aux services et aux informations changent aussi.

Ensuite, il évoque le principe de la demande sociale. Les exigences de la société ne sont plus séquentielles, mais plutôt globales et holistiques. La société a même une approche globale du travail. La formation du citoyen devra donc s'adapter à la demande et aux exigences sociales.

Enfin, le troisième principe évoqué est celui de la révolution numérique, propre aux sociétés contemporaines. C'est pourquoi elles sont dites sociétés numériques. Le document note que,

l'influence des nouvelles technologies sur la création de savoirs est considérable. Celles-ci ont, en effet, permis des gains considérables en termes d'accessibilité et de maniabilité des savoirs. [...] la prolifération dans nos environnements d'objets virtuels, modifiables et accessibles à l'infini, facilite le travail collectif et l'acquisition en commun des connaissances. (Unesco et BIE, 2006. op. cit. p. 9).

¹⁸ Il se trouve un rapport mondial concernant les sociétés de savoir, publié par l'UNESCO sous la direction de Jérôme Blindé. Voir, Blindé Jérôme & UNESCO, (2005). *Vers les sociétés du savoir. Rapport Mondial*. Paris : Éditions UNESCO. 237p. Repéré à <http://www.cudc.uqam.ca/publication/ref/6societe.pdf> (13/05/2013).

Dans ses considérations particulières et spécifiques, le curriculum se pose comme une nécessité pour traiter les « questions relatives à l'organisation temporelle des apprentissages, aux démarches pédagogiques à mettre en œuvre, aux activités et aux objets didactiques à proposer aux apprenants, à l'articulation aux autres disciplines, à l'évaluation des acquis et à la formation des enseignants. » (GRCDI, 2010. op. cit. p. 4.). Tout ceci révèle la double utilité du curriculum.

Ainsi, pour Braslavsky, le curriculum « [...] est conçu à la fois comme un outil de travail dans la classe et comme un contrat entre ce que la société attend de l'école et ce que ses responsables acceptent qu'elle offre en termes de contenus à enseigner et d'expériences institutionnelles » (Braslavsky, 2001. op. cit. p. 11.).

En termes de contrat, le curriculum se présente donc, non seulement comme un contrat entre le système éducatif et la société, mais aussi et surtout comme un contrat entre l'enseignant et l'enseigné en termes de connaissances à transmettre et de capacités ou d'habiletés à faire acquérir. C'est d'ailleurs sur la base de ce contrat que les différentes formes d'évaluation trouvent leur raison d'être.

En somme, il est certes vrai que, pour parler de curriculum, d'aucuns utiliseront le terme de programme de formation ou d'enseignement. Il est toutefois à noter que la notion de curriculum a l'avantage de couvrir un champ plus complet. Car, il s'inscrit dans la perspective du travail en rapport avec la contextualisation. Selon Nebout-Arkhurst (2009), le curriculum met ensemble le programme d'enseignement, les objectifs assignés, les procédures d'évaluation et la prise en compte des éléments socioculturels. C'est par rapport donc à la richesse du sens du mot curriculum et à la densité de son contenu qu'il est préféré et utilisé tout le long de ce travail au détriment du concept de programme de formation.

CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, l'on s'évertuera à justifier et à décrire comment les recherches ont été conduites, à décrire les instruments qui ont été utilisés pour la réalisation du travail. Il y sera donc abordé les questions relatives aux données de l'étude et à leurs sources, aux cadres institutionnel et géographique de l'étude. Les questions en rapport aux populations enquêtées, à la collecte et à l'analyse des données de l'étude y sont aussi traitées.

2.1. Présentation du type d'étude, des types de données de l'étude et de leurs sources

Cette partie du travail présente d'abord, le type de l'étude menée, ensuite les types de données utilisées et, enfin, décline les sources respectives des données de l'étude.

2.1.1. Type d'étude

Le présent travail s'est voulu de type descriptif et corrélationnel. Il fournit non seulement une présentation de la population d'étude, mais aussi établit la relation entre celle-ci, les curricula de formation de l'Institut et sa vision initiale. Ainsi, en vue d'une meilleure appréciation des populations enquêtées retenues, et leur mise en rapport avec les questions de curricula et surtout dans la perspective du leadership transformationnel, le travail s'est donc servi des données qualitatives et des données quantitatives recueillies et analysées.

2.1.2. Les types de données de l'étude

Cette étude a utilisé deux principaux types de données : des données secondaires et des données primaires.

2.1.2.1. Les données secondaires et leurs sources

Les données secondaires utilisées ici concernent d'une part, les différents curricula qu'a connu l'IPH depuis sa création, et ce jusqu'en 2014 (*voir* annexes 4a - 4e). Et d'autre part, elles concernent les différents procès-verbaux et rapports des rencontres des comités de réflexion, des Assemblées Générales (A.G), des réunions du Conseil d'Administration (C.A) de l'Institut (*voir* annexes 1b-1e) aussi bien que ses textes statutaires et règlementaires (*voir* annexes 1a, 1d, 2). Les données secondaires utilisées ont aussi concerné les correspondances (*voir* annexes 2b, 2c, 4b, 6) les documents de promotion de l'Institut (*voir* annexes 1, 1e, 4f,).

Ces différentes données utilisées sont en étroite liaison avec les problèmes qui ont guidé l'étude et la recherche de leurs solutions. Elles se trouvent être les seuls éléments scripturaux disponibles dans les archives et registres administratifs et académiques de l'IPH et qui fournissent les informations sur l'évolution du fonctionnement de l'Institut dans ses différentes composantes. Aussi, les questions de curricula, de vision initiale liées à la création de l'Institut y ont-elles trouvé leurs références.

Les documents qui constituent les données secondaires dans cette étude ont été sélectionnés en tenant compte d'une part, des critères de temps et d'autres parts, des principales variables recherchées. Ainsi,

- Les documents sélectionnés sont les procès-verbaux, les rapports de rencontres des AG, des CA, des comités de réflexion et les curricula qui s'inscrivent dans l'intervalle de temps allant de [1989-2014].
- Les variables recherchées dans les procès-verbaux des A.G, et des C.A, dans les rapports de rencontre des comités de réflexion sont celles en rapport avec la vision initiale de l'Institut, le leadership, la contextualisation, la prise en compte de l'aspect pratique de la formation et la conception ou la réforme curriculaire.

- Les variables recherchées dans les curricula sont celles en rapport avec le leadership, la contextualisation, la prise en compte de l'aspect pratique de la formation, le développement humain et le développement communautaire.

Ces différents documents ont été consultés en vue d'une appréciation objective de la connaissance et de la compréhension de la vision initiale de l'Institut et des différents curricula de formation qui ont orienté la formation au sein de l'IPH.

2.1.2.2. *Les données primaires et leurs sources*

Les données primaires de cette étude ont porté sur une population composée de quatre catégories de personnes. Il s'agit d'abord des personnes formées à l'IPH et qui, par conséquent, exercent une fonction ecclésiastique au sein d'une communauté ecclésiale ou une fonction para-ecclésiastique au niveau d'organisations chrétiennes. Ensuite, il est question des fondateurs de l'IPH et les personnes qui les ont accompagnés dans la création de l'Institut (personnes ressources)¹. Ces données ont également concerné les fidèles chrétiens, singulièrement, des membres des conseils de direction (conseils paroissiaux) des communautés ecclésiales dirigées par des pasteurs formés à l'IPH. Enfin, la quatrième catégorie de personne dans cette population a

¹ Il existe une liste des fondateurs de l'Institut. Ces personnes ont été les signataires du Procès-verbal de l'Assemblée Générale constitutive de l'IPH tenue à Ouagadougou en février 1992 (cf. annexe 1a). Cependant, en plus des personnes reconnues comme fondatrices de l'IPH, il existe un ensemble de personnes qui ont accompagné le projet IPH avant et après sa création. À défaut d'avoir une liste exhaustive de celles-ci, leurs noms figurent dans différents procès-verbaux des différentes rencontres de préparation du projet IPH. Voir notamment les Procès-verbaux de :

- *Comité de coordination des travaux pour un institut biblique*, des 27-28 septembre 1990 à Zuénoula en Côte d'Ivoire (voir annexe 1b)
- *Rencontre de la commission du suivi de projet de l'Institut inter état*, des 10-12 septembre 1991 tenue à Gaoua au Burkina Faso (voir annexe 1c)
- *Conseil d'Administration de l'IPH* du 29 février au 1^{er} mars 1996 à Bouaflé en Côte d'Ivoire (cf. annexe 4a)

Voir aussi les correspondances de M. John Vincent Mason (Enseignant), des 26 mars 1992 et 25 juin 1992, qui donnent des orientations en rapport au curriculum de l'Institut (voir annexe 2b et 2c) ; la lettre circulaire de M. Shord Van Donge (Directeur de champ WEC International) août 1994 (cf. annexe 6).

porté sur des membres des communautés au sein desquelles les personnes formées à l'IPH exercent leurs activités ecclésiales ou para-ecclésiales. Il s'agit ici notamment des personnes, non nécessairement chrétiennes ou non membres des églises dirigées par les pasteurs formés à l'IPH, mais qui vivent dans la communauté immédiate au sein de laquelle œuvrent ces pasteurs.

Les données exposées dans le cadre de cette étude ont été recueillies sur la base des questionnaires conçus à cet effet et au moyen des enquêtes et des interviews, auprès de ces différentes catégories de personnes. Ces outils et moyens de collecte des informations auprès de cette population feront l'objet de plus ample exposition dans la suite de ce travail.

2.2. Présentation du cadre de l'étude

2.2.1. Cadre institutionnel

Les recherches ont été menées à l'Institut Pastoral Hébron (IPH)². Cette partie permet de décrire cette institution de formation des leaders ecclésiastiques.

2.2.1.1. Historique de l'IPH

Cet établissement de formation des serviteurs de Dieu a été créé en février 1992 à Ouagadougou au Burkina Faso. Il a officiellement ouvert ses portes le 11 octobre 1992 à Zuénoula en Côte d'Ivoire. Il a obtenu l'autorisation officielle de fonctionnement de l'État de Côte d'Ivoire par arrêté N° 1771/INT/DAP/SD1 du 02 juin 1999³.

² Les informations concernant la connaissance de l'IPH proviennent d'une part des documents statutaires et des documents réglementaires de l'Institut que l'on trouvera en annexe de la présente étude. Notamment les Règlements Intérieurs de L'IPH adoptés lors de l'Assemblée Générale consultative de l'institut à Ouagadougou (Burkina Faso) le 28 février 1992 (*voir* annexe 1a) ; le courrier d'autorisation de création de l'Institut, émanant du Ministre d'État, Ministre de l'Intérieur et de la décentralisation de l'État de Côte d'Ivoire, en date du 02 juin 1999 (*voir* annexe 2) ; du procès-verbal de la rencontre de la commission chargée du suivi du projet de l'Institut Pastoral Inter-État, tenue les 6 et 7 février 1991 à Zuénoula en Côte d'Ivoire (*voir* annexe 1d).

³ *cf.* Annexe 2 : courrier de reconnaissance officielle de l'IPH.

La création de cet Institut de formation vient d'une initiative d'Églises africaines en collaboration avec la Mission Évangélique en Afrique de l'Ouest (MEAO), une branche de la mission dénommée *Worldwide Evangelization for Christ-International* « WEC International ». Les copropriétaires actuels de l'Institut sont : l'Alliance des Églises Évangéliques de Côte d'Ivoire (AEECI) et l'Église Protestante Évangélique du Burkina Faso (EPE-BF).

Vingt-neuf unités d'étudiants formaient la première promotion de l'Institut. Ils sont ressortissants de cinq pays de l'Afrique de l'Ouest : le Bénin, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Guinée et le Sénégal. Depuis septembre 2001, l'Institut est délocalisé à Bouaflé, ville au Centre Ouest de la Côte d'Ivoire, située à environ 300 km d'Abidjan. L'Institut se trouve au compte de l'année académique 2013-2014, avec sa 14^{ème} promotion d'étudiants.

2.2.1.2. *Raison d'être, vision et objectifs de l'Institut Pastoral Hébron*⁴

Dans son intervention lors de la consultation COFDEAF⁵, Sié Daniel Kambou (Rapport COFDEAF. Atelier N°14. 12-17 mars 1990, pp. 26-27) lance le défi de former le dirigeant de l'Église dans sa culture générale aussi bien que sur le plan biblique. À cet effet, il recommande entre autres, une formation dépouillée de tout élitisme, l'accentuation de l'apprentissage des langues bibliques en vue du renforcement de la théologie biblique, l'incarnation des vérités bibliques dans les réalités africaines.

Dans la même perspective que Sié Daniel Kambou, la COFDEAF, dans son communiqué final, recommande le rehaussement du niveau de formation du CFBZ⁶ pour en faire un institut biblique multifonctionnel. Les raisons qui ont présidé à la création de l'IPH seront clarifiées en ces termes (*cf.* annexes 1a, 1e, 6 et rapport COFDEAF) :

⁴ *cf.* annexes 1a et 1b

⁵ COFDEAF : Consultation sur la Formation des Dirigeants de l'Église de l'Afrique Francophone

⁶ CFBZ : Centre de Formation Biblique de Zuénoula.

Raison d'être de l'IPH

Les raisons qui ont motivé la création de l'IPH sont les suivantes :

- ✓ La pénurie d'hommes et de femmes formés sur le plan spirituel, biblique, théologique et séculier, capables de faire face aux exigences des générations actuelles, en tenant compte des réalités existentielles africaines.
- ✓ La rareté des programmes bien étudiés par des Africains pour la formation des laïcs.
- ✓ La démission de la quasi-totalité des églises et missions évangéliques en Afrique d'offrir une formation holistique qui prend en compte les besoins spirituels, sociaux psychologiques, intellectuels et matériels des Africains et qui permet de lier la pratique à la théorie.

La vision de l'IPH

L'Institut se fixe la vision pluridimensionnelle suivante :

- ✓ Un niveau d'étude à trois dimensions :
 - Permettre le recyclage et la spécialisation des serviteurs de Dieu en fonction.
 - Former pour les ministères au sein des églises, des laïcs (hommes et femmes) exerçant des responsabilités dans les églises.
 - Former les hommes et des femmes pour des ministères en plein temps au sein des églises et œuvres para-ecclésiastiques.
- ✓ Une formation à trois dimensions :
 - Former sur le plan académique (connaissance biblique et culture générale) en y incorporant la pratique de divers ministères.

- Former sur le plan technique (menuiserie, maçonnerie, élevage, agriculture, mécanique, dactylographie, arts ménagers, informatique) en vue d'offrir aux serviteurs de Dieu la possibilité d'être un « faiseur de tentes⁷ ».
- Former sur le plan spirituel (foi, vertu, connaissance, maîtrise de soi, persévérance, piété, fraternité, amour). Intégrer à la connaissance académique et technique des programmes qui comportent des objectifs visant au développement spirituel de l'étudiant et de toute la communauté de l'institut.

Les objectifs de l'IPH

Dans ses principales caractéristiques, l'Institut s'est fixé à sa création, un objectif en trois dimensions :

- *Sur le plan dénominationnel* : il entend donner une identité ecclésiastique propre avec une vision large sur le monde chrétien.
- *Sur le plan continental* : il vise à promouvoir une théologie qui prend en compte les réalités existentielles africaines et l'héritage du monde évangélique.
- *Sur le plan mondial* : il vise à consolider le caractère international de l'Institut en vue de faciliter et de promouvoir les ministères transculturels.

2.2.1.3. Structuration de la formation à l'IPH

La formation à l'IPH est structurée autour de deux principales écoles : « l'Institut » et la « Section des femmes ». Au niveau de la partie « Institut », les études se répartissent en deux cycles. Le premier cycle, d'une durée de trois ans de théorie et d'une année de stage pratique, est

⁷ Le serviteur de Dieu, « faiseur de tentes » est compris comme un pasteur, évangéliste, missionnaire... qui en plus de son ministère à caractère spirituel auprès des populations, exerce une fonction séculière lucrative pour se prendre en charge et aussi subvenir aux besoins financiers et/ou matériels du ministère dans lequel il est engagé. Cette notion de « faiseurs de tentes » est empruntée de l'expérience de l'Apôtre Paul, d'Aquila et de Priscille dans le livre des Actes 18.3 ; 20.34ss. Ceux-ci, en marge de leur ministère spirituel, étaient des fabricants de tentes afin de n'être à charge à personne (2 Cor 11.9) et pourvoir aux besoins de leurs collaborateurs et aussi soutenir les faibles.

une formation à part entière. Ce cycle permet à l'étudiant d'acquérir une connaissance générale de la Parole de Dieu, de la théologie, des doctrines, de l'histoire, du grec. Il offre certains cours pratiques touchant la vie personnelle de l'étudiant et d'autres cours pour l'initier à certains métiers (mécanique, agriculture, maçonnerie, dactylographie, tissage...). Le deuxième cycle ou le cycle du programme de Licence en Théologie, donne la possibilité aux étudiants qui ont manifesté un intérêt particulier, et à d'autres personnes qui remplissent les conditions d'admission, d'approfondir leurs connaissances bibliques, théologiques, générales et pratiques pendant trois autres années. Ces études permettent d'obtenir une licence en théologie.

Au niveau de la partie « Section des femmes ». Les études ont une durée de trois ans de formation théorique et un an de stage pratique. Elle permet aux épouses des étudiants et aux jeunes filles d'acquérir des connaissances bibliques de base. Elle vise à les aider à comprendre la Bible, à prêcher, à diriger les rencontres des femmes. Elle offre également un certain nombre de cours pratiques qui touche à la vie personnelle de l'étudiante. C'est aussi un Centre pour la promotion féminine.

2.2.1.4. Présentation des différents curricula exécutés par l'IPH de 1992-2014

Les différents curricula de formation⁸ trouvés dans les archives académiques de l'Institut sont au nombre de six (6). Ils couvrent diverses périodes de l'existence de l'Institut et ont servi aussi de référentiel de formation à une des populations d'étude dans cette recherche : les personnes formées par l'Institut de 1992-2014. Les différents curricula de cette période sont les suivants :

2.2.1.4.1. Le « pré-programme » de formation

Le « pré-programme » est la liste de cours qui devraient constituer le curriculum initial de l'Institut (voir annexe 4f). Le procès-verbal de la rencontre de la commission chargée du suivi du

⁸ cf. Annexes 4a-4e

projet Institut Pastoral Inter-États, des 6 et 7 février 1991, tenue à Zuénoula en Côte d'Ivoire (*voir* annexe 1d), porte la question de programme de cours en son ordre du jour en son point 4. Le développement de ce point fait comprendre qu'un curriculum général des cours a été proposé par Sié Daniel Kambou. Ce curriculum a été accepté et quelques cours y ont été ajoutés (*voir* annexe 1d)⁹. Toutefois, les ajouts et les amendements de cours à ce curriculum général n'ont trouvé de traces que dans des correspondances, à l'exemple de celles de John Vincent Mason, en date du 26/03/1992 (*voir* annexe 2b) adressées à Sié Daniel Kambou et les commentaires qu'il (J. Vincent Mason) en fait dans sa correspondance en date du 25/06/1992 (*voir* annexe 2c). À l'examen de ces informations et au vu de la liste des cours, certaines caractéristiques à ce pré-programme peuvent être dégagées. Entre autres :

- Le programme répartit la formation en deux cycles : un premier cycle et un second cycle.
- Le curriculum qui a été proposé et accepté en février 1991 était toujours en cours de conception. Ceci explique les recommandations de John Vincent Mason qui, dans sa correspondance du 25/06/1992, demandait l'extraction de certains cours qu'il trouverait inutiles et perte de temps (Anglais, Grec, Hébreu), puis l'ajout de quelques cours (Éthique, théologie pastorale) et le renforcement d'autres, notamment les cours bibliques et l'enseignement du français. Aussi, propose-t-il pour le second cycle, l'extraction des cours d'Hébreu, de Théologie Biblique et de l'Exégèse. Pour lui, la bonne formation pastorale doit rimer avec une bonne connaissance de la Bible.
- Hormis les correspondances de John Vincent Mason, la liste des cours qui fait office de curriculum général ne présente aucune indication de volume horaire

⁹ *cf.* Annexe 1d, Pv (6 et 7 février 1991). p.3.

(voir annexe 4f). C'est la liste des cours présentés dans la correspondance susmentionnée qui fait voir un volume de 660 heures d'enseignements affectées aux différents enseignements programmés (voir annexes 2b et 2c).

- La liste des cours dans ce curriculum général couvre différents départements d'enseignement que l'on peut regrouper comme ce qui suit :
 - o Le département de l'étude biblique
 - o Le département des langues
 - o Le département de théologie (théologie biblique, théologie systématique)
 - o Le Département vie chrétienne et pastorat
 - o Le département technique (maçonnerie, menuiserie, dactylographie...)
 - o Autres : Islam, catholicisme, Histoire, hygiène musique.

2.2.1.4.2. Le curriculum de 1996

En 1996, un nouveau curriculum de formation a vu le jour lors de la rencontre du Conseil d'Administration de l'Institut, tenue les 29 février et 01 mars 1996 à Bouaflé en Côte d'Ivoire¹⁰. Ce nouveau curriculum, selon le point 7 du Procès-verbal de la rencontre suscitée, a été proposé par le conseil des professeurs et adopté par le Conseil d'Administration (voir annexe 4a). Des recommandations ont été cependant faites en rapport à ce nouveau curriculum. Entre autres :

- La possibilité d'organiser les cours par module de formation dont la liste devrait être communiquée aux églises,
- La tâche de définir les critères de validation des cours en tenant compte des aptitudes des apprenants,
- La définition du coût financier par module d'enseignement,
- La réflexion sur le cadre infrastructurel de la formation,

¹⁰ cf. "Procès-verbal du Conseil d'Administration" (annexe 4a). (Voir Pt 7 et annexe 3 du PV)

- La possibilité pour les femmes d'être prises en compte dans le nouveau curriculum.

Hormis ces recommandations, le nouveau curriculum présente des caractéristiques qu'il convient de relever.

- Le nouveau curriculum, dans son élaboration n'a concerné que les enseignements du premier cycle et du cycle dénommé « Centre Féminin de formation ».
- Des volumes horaires ont été affectés à chaque matière qui devrait être enseignée. Il est dès lors possible de quantifier le volume horaire affecté à chacune des trois années de formation qui constituent le premier cycle, aussi bien que les années de formation du Centre Féminin de formation.
- Les matières à enseigner ont été réorganisées et regroupées en départements d'enseignement appelés ici « *disciplines* » d'enseignement. On dénombre dès lors six (6) grandes disciplines d'enseignements qui regroupent des matières qui leurs sont spécifiques. Les disciplines d'enseignement dénombrées sont : les disciplines bibliques, les disciplines systématiques, les disciplines historiques, les disciplines pastorales, les disciplines missiologiques et enfin, les disciplines pratiques.
- La spécification du volume horaire par matière et par année de formation fait voir que l'ensemble des cours programmés pour le premier cycle couvre un volume total de 1.830 heures. Ce volume horaire est reparti comme ce qui suit :
 - o Disciplines bibliques = 690 heures
 - o Disciplines systématiques = 360 heures
 - o Disciplines historiques = 150 heures
 - o Disciplines pastorale = 230 heures
 - o Disciplines missiologiques = 240 heures

- Disciplines pratiques = 160 heures

2.2.1.4.3. Curriculum de 1999-2000

Pour le compte de la rentrée académique 1999-2000, une proposition de changement de curriculum est faite (*voir* annexe 4). Ce changement de curriculum intervient à la suite des propositions faites lors de la rencontre des responsables des établissements théologiques à Bangui en République Centrafricaine. Les raisons fondamentales évoquées à cet effet furent le souci de mieux servir l'Église africaine, le souci de rendre la formation plus pratique et contextualisée et le souci de veiller à l'excellence académique.

Ce curriculum suit celui de 1996 dans ses principales articulations avec quelques caractéristiques qui lui sont propres :

- Le curriculum ajoute une année de plus au programme de formation. Il s'agit de l'année de stage pratique. Dès lors on a une première et une deuxième année de formation théorique, puis intervient une troisième année pour le stage pratique, enfin une dernière année de formation théorique.
- De nouvelles matières ont été ajoutées au programme des cours. Les ajouts et changements de cours sont signifiés sur le curriculum. Il convient aussi de signaler l'ajout d'un autre département d'enseignement dénommé « disciplines générales ».
- Les volumes horaires affectés à chaque département d'enseignement ont connus des réaménagements. Ainsi, dans ce curriculum, le volume horaire des disciplines bibliques est réduit à 650, celui des disciplines systématiques et historiques sont respectivement réduites à 345 et 135. Les disciplines missiologiques descendent à 180 heures et les disciplines pratiques à 150 heures. Par contre, les disciplines

pastorales font un rebond et passent à 315 heures, quand 205 heures sont affectées aux disciplines générales.

2.2.1.4.4. Curriculum en vigueur en 2007

Le curriculum proposé en 1999-2000 a subi des changements dans son application pour donner naissance à un autre dont rend compte le rapport des travaux de la « *Commission Académique* » des 19 et 20 juin 2007 tenue à Bouaflé-Côte d'Ivoire (voir annexes 4e et 5)¹¹.

Le point 1 de ce rapport passe en revue le curriculum en vigueur à l'Institut à la date de ladite rencontre. Ce curriculum présente des caractéristiques suivantes :

- Le curriculum se limite strictement aux questions des cours du premier cycle.
- Il expose clairement et de manière explicite les différents départements d'enseignement avec les volumes horaires affectés à chaque matière.
- En comparaison au curriculum de 1999-2000, l'on constate que les volumes horaires de toutes les disciplines d'enseignement ont été revus à la baisse. Ainsi, l'on a :
 - o Disciplines bibliques = 615 heures
 - o Disciplines systématiques = 305 heures
 - o Disciplines historiques = 110 heures
 - o Disciplines pastorales = 310 heures
 - o Disciplines missiologiques = 160 heures
 - o Disciplines séculières (nouvelle appellation de disciplines générales) = 125 heures
- Des cours sur le « SIDA » et « les techniques de montage des projets » sont introduits dans les disciplines séculières.

¹¹ cf. PV AG IPH de février 2008 pt. 8b

2.2.1.4.5. Curriculum du cycle de Licence

La commission académique mentionnée précédemment (*voir* annexe 4e) a, lors de ses travaux, mis aussi en place un curriculum pour le projet d'ouverture d'un cycle de Licence en théologie au sein de l'IPH. La proposition d'ouverture de cycle de Licence aussi bien que le curriculum qui le sous-tend ont été adoptés par l'Assemblée Générale de l'IPH tenue à Bouaflé-Cote d'Ivoire le 12 février 2008 (cf. annexe 5)¹².

La conception de ce curriculum a d'abord établi les cadres dans lesquels devrait évoluer ce projet. Il s'agit entre autre du personnel enseignant, de la documentation, des infrastructures, de la liste des cours, du mode de recrutement des étudiants et du fonctionnement du programme et du diplôme de fin formation.

- Le programme va évoluer en système modulaire, non résidentiel.
- L'organisation de la liste des cours suit la même architecture que les autres curricula précédemment mentionnés. Il existe six (6) départements d'enseignement.
- Un volume horaire précis est affecté à chaque matière programmée.
- La durée du cycle de formation est de trois années.

2.2.1.4.6. Curriculum niveau I

Le programme du Niveau I est né en 2004 à la demande de l'Église AEECI. Cette église, en tant que membre copropriétaire de l'Institut a senti la nécessité de former des personnes en son sein qui aspirent au service du Seigneur, mais qui ne remplissent pas les exigences pour rentrer dans les programmes existants de l'Institut. Ce programme visait surtout à assurer une formation de base pour tout ministère dans l'église, quoiqu'initialement, il fût censé sous-tendre la formation des « *implanteurs* » d'église. Le programme était ouvert aux apprenants ayant comptabilisé moins

¹² PV AG IPH de Février 2008 pt 8b.

de quatre (4) années de scolarité d'enseignement secondaire. Le curriculum présente, de prime abord, le but de la formation, ensuite le profil de sortie de l'apprenant (*voir annexe 4d*) et enfin la liste des cours du programme (*voir annexe 4d*). Le curriculum affiche clairement que son but est de former des serviteurs de Dieu pour implanter des églises. Le profil de sortie prend en compte deux éléments fondamentaux : a) ce que l'étudiant doit être capable de faire (capacités requises). b) ce que l'étudiant doit savoir (matières à enseigner) en vue de lui conférer les capacités attendues de lui. La liste des cours du programme se démarque de l'architecture des autres curricula précédemment présentés.

Cette liste présente juste une nomenclature des cours du programme repartis sur deux années de formation. La première année totalise 335 heures de cours et la seconde en totalise 385, soit un cumul de 720 heures de cours pour l'ensemble du programme. Les particularités de ce programme sont entre autres :

- Le programme devra évoluer en système modulaire, non résidentiel.
- À chaque cours du programme est attribué un volume horaire, soit au cours de la première année, soit au cours de la seconde année, ou sur les deux années à la fois.
- Certains cours n'ont cependant pas de volumes horaires qui leur sont attribués.

Six (6) cours programmés sont concernés par cette situation.

2.2.2. Cadre géographique et temporel de la recherche

2.2.2.1. Cadre géographique

Cette étude, dans sa réalisation, a pris en compte principalement la Côte d'Ivoire, le Burkina Faso et le Sénégal. Ces pays sont les principaux lieux d'activités des personnes formées par l'Institut Pastoral Hébron.

La base de données de la direction académique de l'Institut¹³ présente un registre global des étudiants formés de 1992, date du début des activités de l'Institut à 2014, date de la consultation dudit registre. Ce registre a permis de constater que plus de 94 % des personnes formées proviennent des trois principaux pays cités plus haut. C'est donc la raison principale qui a amené à les retenir comme cadre géographique de cette étude pour l'analyse du leadership exercé par les personnes formées à l'IPH.

2.2.2.2. Cadre temporel

La période de temps prise en compte dans l'étude part d'octobre 1992 à juin 2014. Cette période concerne le temps de formation des treize (13) premières promotions d'étudiants de l'Institut. Lors des recherches, la 14^{ème} promotion était toujours en cours de formation et ne pouvait par conséquent donc pas être prise en compte.

¹³ Voir registre des étudiants de l'IPH (archives académiques de l'Institut)

2.3. Populations enquêtées et collectes des données

2.3.1. Populations enquêtées

Comme mentionné précédemment, les données primaires de l'étude ont pris en compte un ensemble de populations sur lesquelles ont porté les enquêtes. Cet ensemble de populations est constitué de quatre catégories de personnes. Il s'agit des personnes formées à l'IPH, des fondateurs et personnes ressources de l'IPH, des membres des conseils paroissiaux des églises dirigées par des pasteurs formés à l'IPH, des membres des communautés au sein desquelles les personnes formées à l'IPH exercent leurs activités.

2.3.1.1. Échantillonnage et taille de l'échantillon

2.3.1.1.1. Pour les personnes formées à l'IPH

Pour les personnes formées à l'IPH, la base de sondage adoptée ici est la nomenclature exhaustive des personnes formées par l'Institut de 1992 à 2014. Le registre des étudiants¹⁴ dont dispose la direction académique de l'Institut a permis de totaliser 231 personnes constituant cette catégorie de population d'étude. Il s'agit ici donc d'une enquête exhaustive.

2.3.1.1.2. Pour les fondateurs et personnes ressources

Pour les fondateurs et personnes ressources, l'étude a pris en compte ici tous les fondateurs et personnes ressources encore en vie et accessibles. Comme mentionné plus haut, le Règlement Intérieur issu de l'Assemblée Générale constitutive de l'Institut Pastoral Hébron tenue le 28 février 1992 à Ouagadougou au Burkina Faso présente nommément seize (16) signataires que l'on considère comme fondateurs de l'IPH. Cependant, quant aux personnes ressources, il n'existe aucun état chiffré les concernant. Toutefois, en dépit de l'absence d'une liste exhaustive ou d'un

¹⁴ Archives académiques. *op. cit.*

état chiffré de ceux-ci, les différents procès-verbaux¹⁵ des rencontres en rapport à la création de l'Institut font état de leur présence aux côtés des fondateurs. La pluralité et la diversité de ces personnes ressources a poussé à procéder à un échantillonnage apriori au jugé qui a consisté à sélectionner des individus dont on pense qu'ils peuvent être détenteurs d'informations cruciales pour l'étude. Ces individus sélectionnés répondent toutefois à deux principales caractéristiques¹⁶. À savoir d'une part, avoir participé à plus de deux rencontres du Conseil d'Administration (C.A) ou de l'Assemblée Générale (A.G) de l'IPH et, d'autre part, être intervenu à l'IPH comme conseiller ou enseignant. Dans la réalisation de la recherche, il a été recensé neuf (9) personnes (fondateurs et personnes ressources) encore, en vie et accessibles auxquelles le questionnaire a été soumis.

2.3.1.1.3. Pour les fidèles des conseils de direction des communautés ecclésiales

Pour les fidèles chrétiens, membres des conseils paroissiaux des communautés ecclésiales locales, la base de sondage a été limitée aux seules communautés dirigées par les personnes formées à l'IPH et qui sont en activité en Côte d'Ivoire. La raison de cette limitation est principalement due au fait que, selon le registre des personnes formées par l'IPH¹⁷, l'Église AEECI emploie à elle seule 82 % des personnes formées. Ainsi, de cette base, l'échantillonnage des personnes enquêtées a été fait par choix raisonné au sein des communautés ecclésiales visitées. La caractéristique liminaire qui a présidé à cette sélection est que les personnes choisies sont membres du conseil de direction de l'église locale. Il est à noter à toutes fins utiles que selon le Règlement Intérieur de l'AEECI, en son article 42, *alinéa* 5, le Conseil de l'église locale est composé de sept

¹⁵ cf. annexes 1b-d et 4e

¹⁶ Les listes de présence aux différentes rencontres (A.G et C.A) et la liste des enseignants permettent de vérifier ces caractéristiques (annexes 1b-d et 4e)

¹⁷ Archives académiques, *op. cit.*

(7) membres [dont le pasteur] (*cf.* AEECI (Aout 2009). Dans le cadre, donc, de cette recherche, deux (2) membres du conseil local par communauté ecclésiale choisie ont été interrogés.

Ainsi, sur les vingt (20) régions administratives que compte l'AEECI, neuf (9) d'entre elles dans lesquelles des communautés sont dirigées par des personnes formées à l'IPH ont été choisies. Le critère de choix de ces communautés est basé sur les caractéristiques suivantes : la communauté a un effectif de plus de deux cents (200) membres ; la communauté est dirigée par une personne formée à l'IPH dans la période incluse entre 1992 et 2014.

2.3.1.1.4. Pour les membres des communautés immédiates

Les membres des communautés au sein desquelles les personnes formées à l'IPH sont en activités ont été enquêtés pour comprendre et évaluer l'impact de leur leadership sur ces communautés immédiates. La population totale de ces communautés est inconnue. Il devient dès lors impossible de dégager une population mère pour servir de base de sondage. Un échantillon d'unité de sondage a cependant été sélectionné sur la base de certaines caractéristiques. La principale est que les personnes sélectionnées vivent dans l'environnement immédiat des églises dirigées par des personnes formées à l'IPH. Dans cette limite, la sélection de l'échantillon a été faite sur la base d'un choix raisonné selon les éléments caractéristiques ci-après :

Les individus choisis vivent/habitent à moins d'un (1) kilomètre des lieux d'activité des pasteurs et des communautés ecclésiales retenues. Les individus de plus de 18 ans ont été choisis. Ces individus devraient vivre/habiter dans la zone d'enquête depuis au moins une (1) année. En prenant en compte les caractéristiques et critères ci-dessus définis, dix (10) personnes par zone choisie ont été enquêtées.

Il est à rappeler que toutes les investigations ont eu lieu dans les champs d'activité de l'Église AEECI. Comme mentionné plus haut, l'AEECI compte vingt (20) régions administratives réparties dans quinze (15) villes en Côte d'Ivoire. Ainsi, pour les enquêtes, vingt (20)

communautés réparties sur dix (10) différentes régions (Abidjan, Bouaké, Oumé, Sinfra Vavoua, Bonon, Yamoussoukro, Bouaflé, Daloa, Gagnoa) ont été visitées.

2.3.1.2. Récapitulatif des personnes interrogées

Un récapitulatif général des différentes populations de personnes interrogées dans le cadre cette étude nous donne d'avoir le *Tableau III* ci-après. Le tableau présente la nature des personnes interrogées et leur nombre.

Tableau III : *Tableau récapitulatif des personnes interrogées*

Nature de personnes interrogées	Nombre	% des interrogées
Personnes formées à l'IPH	30	11,58
Fondateurs et personnes ressources de l'IPH	7	2,70
Membres des conseils paroissiaux des églises dirigées par des pasteurs formés à l'IPH	28	10,81
Membres des communautés au sein desquelles les personnes formées à l'IPH exercent leurs activités	194	74,90
Total	259	100

2.3.2. Collecte et analyse des données

Cette partie expose le mode opératoire des enquêtes effectuées. Il y est décrit les différentes opérations qui ont permis de conduire la recherche.

2.3.2.1. Collecte des données d'enquête

Pour la collecte des informations auprès des populations, des enquêtes de terrain ont été menées. Ces enquêtes ont conduit à visiter des étudiants formés à l'Institut et qui exercent leur ministère en Côte d'Ivoire et au Burkina Faso. Mais, pour la plupart des personnes enquêtées, les rencontres physiques n'ont pu être possibles, à cause de leur indisponibilité ou des difficultés d'accès à leurs lieux de service. Ainsi, pour toutes les personnes rencontrées physiquement ou non, un questionnaire leur a été adressé. L'administration de ce questionnaire s'est faite soit par le moyen d'interviews, soit par courrier (ordinaire ou électronique), soit par personne (enquêteur) interposée.

Pour harmoniser et objectiver les informations recueillies auprès des personnes enquêtées, le questionnaire d'enquête a été conçu avec des instructions précises sur son remplissage. Le questionnaire pouvait donc être renseigné sans, nécessairement, l'assistance d'un enquêteur. Il pouvait être aussi utilisé pour diriger les interviews.

Comme la population enquêtée était constituée de quatre catégories de personnes, alors, quatre différents questionnaires ont été conçus. Un premier questionnaire a été conçu et administré aux personnes formées à l'Institut (*voir* annexe 3a), un deuxième à l'intention des fondateurs et personnes ressources de l'Institut (*voir* annexe 3b) ; un troisième à l'intention des membres des conseils paroissiaux des communautés ecclésiales locales (*voir* annexe 3c) et un quatrième questionnaire a été réservé aux membres des communautés vivant dans l'environnement immédiat des zones d'activité dirigées par les personnes formées à l'IPH (*voir* annexe 3d).

Ces différents questionnaires ont été conçus selon une structuration qui visait à la vérification des hypothèses de recherche mentionnées plus haut. Ainsi, hormis les informations en rapport avec l'identité des personnes enquêtées, les questionnaires ont été structurés autour des points saillants suivants : connaissance du leadership, observation et pratique du leadership, évaluation du leadership et suggestions.

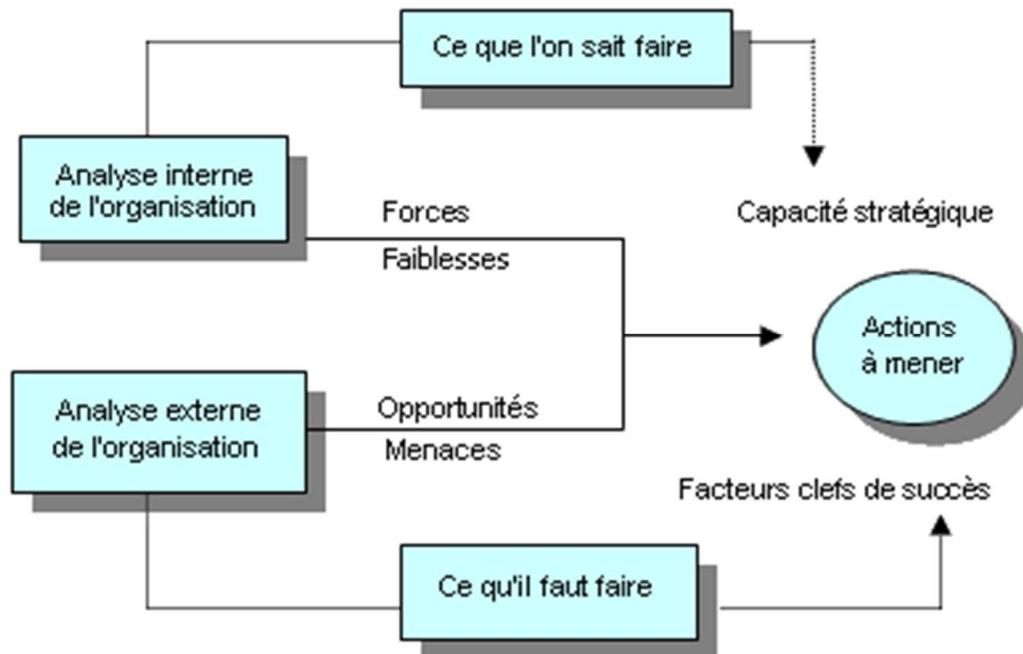
2.3.2.2. *Analyse des données*

Pour l'analyse et l'évaluation des curricula qui ont conduit les différentes formations à l'IPH de 1992 à 2014, la matrice SWOT¹⁸ et une check-list (liste de vérification) ont été utilisées. La matrice SWOT se présente comme un outil d'analyse stratégique. Elle a permis de dégager les forces, les faiblesses, les potentialités et les menaces que pouvaient présenter les programmes de formation de l'Institut dans leur recherche de leaders à caractère transformationnel pour les

¹⁸ Matrice SWOT (Strengths/Forces - Weaknesses/Faiblesses - Opportunities/Opportunités - Threats/Menaces)

communautés ecclésiales et les populations en général. La matrice SWOT utilisée répondait théoriquement à la logique d'analyse suivante :

Figure 1 : Théorie de la logique d'analyse avec la matrice SWOT



Source : Logique d'utilisation de l'analyse SWOT dans le domaine stratégique (Selon « Stratégique » - édition Pearson France) de Europeaid. http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/tools/too_swo_som_fr.htm

Cette logique d'analyse a permis, non seulement de dégager les forces et les faiblesses internes aux différents curricula de formation de l'IPH, mais elle a aussi permis de relever les opportunités et les menaces que présentaient lesdits curricula.

En d'autres termes, il s'agissait avec cet outil d'analyse stratégique de comprendre quelles opportunités et quelles menaces pouvaient présenter les personnes soumises à ces curricula au sein de leurs différentes communautés. De ces différentes analyses pouvaient donc découler les propositions à faire et les actions à mener pour orienter l'institution et ses programmes de formation vers un leadership à caractère transformationnel.

Chaque grille d'analyse SWOT a été précédée et associée à une check-list pour l'évaluation du curriculum sur la base des éléments caractéristiques constitutifs des curricula. Les principaux

items de la check-list sont ceux qui caractérisent un curriculum. Ceux-ci ont par conséquent été pris en compte pour l'évaluation des curricula de l'IPH. Ces items sont : la complexité, l'évaluabilité, la transversalité, la pertinence, la densité, la souplesse et l'évolution.

Pour l'analyse des données collectées sur le terrain au moyen des questionnaires auprès des différents groupes de personnes, des outils informatiques spécifiques ont été utilisés. Il s'agit notamment du logiciel *SPSS* (Statistical Package for Social sciences)¹⁹ qui est essentiellement un logiciel de traitement de données et d'analyses statistiques. Le logiciel *SPSS* a donc été utilisé pour les analyses quantitatives et qualitatives des données recueillies à travers les enquêtes. L'aspect qualitatif de la recherche a conduit à l'analyse d'un nombre important de questions ouvertes. Celles-ci ont produit par conséquent, des verbatim à traiter et à exploiter. En vue d'une exploitation optimale de ces verbatim, il a paru opportun d'associer au *SPSS*, le logiciel *Sphinx Plus*²⁰ pour organiser l'extraction des réponses aux questions textuelles, les trier et les classer en fonction des critères spécifiques à chaque groupe de questions et des variables recherchées. La production des figures (graphiques, histogrammes) a été faite avec le tableur *Microsoft Excel*²¹.

¹⁹ Dans ce travail le *SPSS*, IBM® *SPSS Statistics*, Ver. 22.0.0.0, 2013 a été utilisé.

²⁰ Dans ce travail le *Sphinx Plus*², ver. 5.1.0.8 a été utilisé.

²¹ Dans ce travail *Excel*, Microsoft® *Excel*®, 2013 (15.0.4420.1017) a été utilisé.

2.4. Les limites de l'étude

Les enquêtes de terrain et les entretiens/interviews ont permis de collecter des informations capitales devant permettre de traiter les questions relatives à la problématique du travail et ouvrir des pistes de solutions aux problèmes de recherche. Cependant, plusieurs difficultés ont emmaillé l'ensemble de la démarche.

D'abord, la grande dispersion des populations à enquêter a rendu difficile la collecte des informations. En effet, comme mentionné plus haut, après plus de deux décennies d'activités de formation de serviteurs de Dieu, les étudiants formés à l'IPH servent dans des sphères géographiques diverses et aussi éloignées les unes des autres. Même dans le seul cadre géographique de la Côte d'Ivoire, ces anciens étudiants de l'IPH sont dispersés sur les vingt régions ecclésiastiques qui constituent les subdivisions administratives de l'AEECI. Faire de la recherche dans un tel contexte géographique épars nécessite assez de disponibilité et de voyages.

Ensuite, la difficulté liée à la dispersion géographique va de pair avec le problème de moyens financiers que cela nécessite. Les déplacements à effectuer pour joindre les enquêtés, les connexions Internet, les appels téléphoniques ont mobilisé un budget souvent difficile à tenir.

Enfin, dans le déroulement des enquêtes, quoique les questionnaires aient été faits dans un format facile à renseigner, les femmes issues de la Section des femmes de l'IPH ont eu assez de difficultés à le remplir à cause de leur faible niveau d'instruction. Celles-ci pour la plupart, sont rentrées à la Section des femmes sans grand niveau d'instruction. Aussi, la non-maîtrise de l'outil informatique a-t-elle fait que plusieurs personnes contactées par courriers électroniques ont eu de la peine à renseigner les formulaires d'enquête.

En dépit de ces difficultés, il y a eu de la joie à conduire cette recherche. En effet, le prétexte de cette recherche a été l'occasion de partages et d'encouragements avec d'anciens collègues de promotion, et d'anciens étudiants qui ont assisté à nos différents enseignements. Par ailleurs et

spécifiquement, cette recherche a permis de faire face aux problèmes de recherche mentionnés plus haut, de recueillir des données qui ont fait l'objet d'analyse, d'interprétation, de discussion et de suggestion dans la suite de ce travail.

CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

Cette partie de notre étude est le lieu d'exposer les résultats des différentes enquêtes menées auprès des populations, aussi bien que ceux des curricula mis en comparaison avec la vision initiale de l'Institut. Le plan de présentation de ce chapitre a été guidé par les objectifs qui ont sous-tendu la recherche.

Ainsi, la première articulation du chapitre présente les résultats de l'évaluation des curricula de formation de l'IPH selon la matrice SWOT avec les check-lists. La deuxième partie s'évertue à présenter les résultats de la mise en corrélation des curricula et de la vision initiale qui a présidé à la création de l'Institut. La troisième articulation du chapitre présente les résultats des données recueillies auprès des différentes catégories de population et dont l'objectif était de connaître les caractéristiques du leadership exercé par les personnes formées à l'IPH dans leurs champs d'action respectifs. La quatrième articulation présente l'évaluation de l'impact du leadership exercé par les personnes formées à l'IPH sur leurs différentes communautés ecclésiale et sociétale.

3.1. Présentation des résultats de l'évaluation et de l'analyse des curricula

3.1.1. « pré-programme » de formation

3.1.1.1. Résultat de l'évaluation du pré-programme de formation

Tableau IV : Résultat de l'évaluation du pré-programme

Caractéristiques	Oui	Non	Commentaire
Complexité			
Les éléments du curriculum tiennent-ils compte du contexte		√	
Les différents éléments mis ensemble remplissent-ils les objectifs de l'apprentissage			
Le curriculum transfère des acquis à l'apprenant	√		
Evaluabilité			
Existe-t-il des critères connus pour mesurer et évaluer le curriculum		√	Le pré-programme ne présente aucune indication de volume horaire.

Le curriculum détermine-t-il le profil de sorti des apprenants		√	
Ses composants peuvent-ils lui permettre d'atteindre les résultats qui lui ont été assignés par les décideurs		√	
Transversalité			
Le curriculum prend en compte plusieurs disciplines	√		
Les différentes disciplines peuvent-elles rendre l'apprenant opérationnel	√		
Un fil conducteur unit les composantes du curriculum en un tout (interdépendance entre les différentes disciplines)		√	
Pertinence			
Adapté aux besoins du milieu		√	
Répond aux besoins socioculturels de la communauté		√	
Répond aux besoins de l'apprenant			
Densité			
Composants sont en phase avec les normes académiques		√	
Quantité de composante suffisante pour être normatif			
Tous les composants sont en rapport aux variables qui orientent les décisions			
Souple et évolutif			
adapté aux changements sociaux		√	
reflète les paradigmes (modèles) sociaux courants		√	

3.1.1.2. Résultat de la synthèse de l'évaluation du pré-programme

Tableau V : Résultat de la synthèse de l'évaluation du pré-programme

		Aspects positifs		Aspects négatifs
Analyse interne	Forces	<ul style="list-style-type: none"> - Forte primauté des matières bibliques - Les matières en rapport avec le travail pastoral et la vie chrétienne ont une place importante - Les cours techniques apportent l'initiation à des métiers séculiers - Multidisciplinarité des cours du Très bonne connaissance de la Bible, de la vie chrétienne et des principes du travail pastoral - Apprenants capable d'exercer autre métier appris à l'école curriculum 	Faiblesses	<ul style="list-style-type: none"> - Aucun élément d'évaluation et d'évaluabilité n'existe - Aucun profil de sortie des apprenants n'est connu, - Les objectifs assignés au curriculum ne sont pas spécifiés - Aucun lien ne lie les disciplines bibliques et théologie aux disciplines techniques - Insuffisance de cours en rapport à la connaissance du milieu d'activité - Absence de cours sur le leadership - Absence de cours sur les questions de contextualisation et d'inculturation - Absence de cours sur les questions de développement - Le curriculum des cours ne représente qu'une simple liste de cours. - Pas de stage pratique prévu dans le curriculum - Leaders coupés de leurs milieux d'action - Aucun cours ne prévoit l'étude du milieu d'action - Manque de compréhension des situations sociales et culturelles. - Ministère uniquement focalisé sur les besoins spirituels du peuple - La formation plus théorique que pratique
Analyse externe	Opportunités	<ul style="list-style-type: none"> - L'existence d'autres structures de formation biblique et théologique (Man, Yamoussoukro...) dont les curricula pouvaient inspirer celui de l'IPH 	Menaces	<ul style="list-style-type: none"> - La trop forte implication des missionnaires occidentaux dans la conception du curriculum - Se présente comme le fruit du travail d'une seule personne - Absence de commission académique pour la conception du curriculum - Insuffisance de ressources financières

3.1.2. Le curriculum de 1996

3.1.2.1. Résultat de l'évaluation du curriculum de 1996

Tableau VI : Résultat de l'évaluation du curriculum de 1996

Caractéristiques	Oui	Non	Commentaire
Complexité			
Les éléments du curriculum tiennent-ils compte du contexte		√	Aucune matière programmée n'est en rapport avec le contexte des apprenants
Les différents éléments mis ensemble remplissent-ils les objectifs de l'apprentissage		√	Le curriculum ne présente aucun objectif d'apprentissage
Le curriculum transfère des acquis à l'apprenant	√		
Évaluabilité			
Existe-t-il des critères connus pour mesurer et évaluer le curriculum		√	
Le curriculum détermine-t-il le profil de sortie des apprenants			Aucun profil de sortie n'est mentionné
Ses composants peuvent-ils lui permettre d'atteindre les résultats qui lui ont été assignés par les décideurs			Rien ne fait mention des résultats escomptés par les décideurs
Transversalité			
Le curriculum prend en compte plusieurs disciplines	√		
Les différentes disciplines peuvent-elles rendre l'apprenant opérationnel	√		Oui, mais seulement dans les domaines bibliques et systématiques.
Un fil conducteur unit les composantes du curriculum en un tout (interdépendance entre les différentes disciplines)	√		Une certaine logique sous-tend l'ensemble des matières retenues
Pertinence			
Adapté aux besoins du milieu		√	
Répond aux besoins socioculturels de la communauté		√	
Répond aux besoins de l'apprenant			
Densité			
Composants sont en phase avec les normes académiques	√		
Quantité de composante suffisante pour être normatif	√		
Tous les composants en rapport aux variables qui orientent les décisions			
Souple et évolutif			
Adapté aux changements sociaux		√	
Reflète les paradigmes (modèles) sociaux courants		√	

3.1.2.2. Résultat de la synthèse de l'évaluation du curriculum de 1996

Tableau VII : Résultat de la synthèse de l'évaluation du curriculum de 1996

		Aspects positifs		Aspects négatifs
Analyse interne	Forces	<ul style="list-style-type: none"> - Une bonne structuration du curriculum - Disciplines d'enseignements bien regroupés - Le regroupement des disciplines d'enseignement fait comprendre les compétences attendues du curriculum - Le quantum horaire des différentes matières a été bien spécifiés. - Forte primauté des matières bibliques (690 heures) et systématiques (360 heures) - Très bonne connaissance de la Bible, et de la doctrine chrétienne pour l'exercice du ministère au sein de l'église - Bonne compétence en enseignement 	Faiblesses	<ul style="list-style-type: none"> - Aucun profil de sortie des apprenants n'est connu, - Pas d'objectifs assignés au curriculum - Aucun descriptif de cours n'est fourni - Aucun volume horaire spécifié pour les cours du second cycle quoique les matières aient été déterminées - Des matières des disciplines pratiques ne bénéficient pas de volume horaire - Insuffisance de cours en rapport à la connaissance du milieu d'activité - Absence de cours sur le leadership - Absence de cours sur les questions de contextualisation et d'inculturation - Le seul cours programmé sur les questions de développement ne fait l'objet que d'un séminaire dont le volume horaire reste indéfini - Les compétences même dans le domaine pastoral ne sont pas une priorité ici - Risque pour l'apprenant de n'avoir aucune compétence pratique dont la communauté en général pourrait avoir besoin (maçonnerie, agriculture, élevage) - Les apprenants sont portés plus sur la théorie que sur la pratique
Analyse externe	Opportunités	<ul style="list-style-type: none"> - L'existence d'autres structures de formation biblique et théologique (Man, Yamoussoukro...) dont les curricula pouvaient inspirer celui de l'IPH - Apport substantiel des enseignants de l'Institut à la conception du curriculum - Apport du CA de l'Institut à la conception du curriculum par ses recommandations et observations émises 	Menaces	<ul style="list-style-type: none"> - Implication et influence des missionnaires occidentaux dans la conception du curriculum - Absence de commission académique pour la conception du curriculum - Insuffisance de ressources financières

3.1.3. Curriculum de 1999-2000

3.1.3.1. Résultat de l'évaluation du curriculum de 1999-2000

Tableau VIII : Résultat de l'évaluation du curriculum de 1999-2000

Caractéristiques	Oui	Non	Commentaire
Complexité			
Les éléments du curriculum tiennent-ils compte du contexte	√		Certaines nouvelles matières sont en rapport avec les contextes socioculturels
Les différents éléments mis ensemble remplissent-ils les objectifs de l'apprentissage	√		
Le curriculum transfère des acquis à l'apprenant	√		
Évaluabilité			
Existe-t-il des critères connus pour mesurer et évaluer le curriculum		√	Le curriculum vise la pratique, la contextualisation l'excellence académique. Aucun indicateur n'est cependant donné.
Le curriculum détermine-t-il le profil de sortie des apprenants	√		
Ses composants peuvent-ils lui permettre d'atteindre les résultats qui lui ont été assignés par les décideurs			
Transversalité			
Le curriculum prend en compte plusieurs disciplines	√		
Les différentes disciplines peuvent-elles rendre l'apprenant opérationnel	√		
Un fil conducteur unit les composantes du curriculum en un tout (interdépendance entre les différentes disciplines)	√		
Pertinence			
Adapté aux besoins du milieu		√	Seuls quelques cours sont en rapport avec les besoins du milieu
Répond aux besoins socioculturels de la communauté		√	
Répond aux besoins de l'apprenant			
Densité			
Composants sont en phase avec les normes académiques	√		
Quantité de composante suffisante pour être normatif	√		
Tous les composants en rapport aux variables qui orientent les décisions	√		
Souple et évolutif			
Adapté aux changements sociaux	√		Dans une certaine mesure par la prise en compte de matière comme « droits et devoirs civiques » et « l'informatique »
Reflète les paradigmes (modèles) sociaux courants			

3.1.3.2. Résultat de la synthèse de l'évaluation du curriculum de 1999-2000

Tableau IX : Résultat de la synthèse de l'évaluation du curriculum de 1999-2000

		Aspects positifs		Aspects négatifs
Analyse interne	Forces	<ul style="list-style-type: none"> - Les objectifs assignés au curriculum sont définis : rendre les apprenants pratiques, contextuels, excellent - Une bonne structuration du curriculum - Disciplines d'enseignements bien regroupés - Le regroupement des disciplines d'enseignement fait comprendre les compétences attendues du curriculum - Le volume horaire des différentes matières a été bien spécifiés. - Forte primauté des matières bibliques (650 heures) et systématiques (345 heures) et pastorales (315 heures) - Ajouts de matières en rapport avec les réalités socioculturelles des apprenants, notamment : l'Études de RTA¹ qui prend en compte la culture et les coutumes d'Afrique, Anthropologie et communication, littérature africaine. - Ajout du cours « Église et développement » - Le cours d'Administration de l'Église à des sous éléments en rapport au leadership - Très bonne connaissance de la Bible, de la doctrine chrétienne pour l'exercice du ministère au sein de l'église - Bonne compétence en matière de travail pastoral - Bonne compétence en enseignement - Équilibre des apprenants entre la théorie et la pratique du ministère 	Faiblesses	<ul style="list-style-type: none"> - Aucun descriptif de cours n'existe - Aucun volume horaire spécifié pour les cours du second cycle quoique les matières aient été déterminées - Insuffisance de cours en rapport à la connaissance du milieu d'activité - Insuffisance de temps pour les cours en rapport leadership - Insuffisance de temps accordé aux cours en rapport aux questions de contextualisation et d'inculturation - Le cours programmé sur les questions de développement ne couvre que 20 heures d'enseignement sur près 2000 heures d'enseignement, soit environ 2 % du temps total de formation - Probable difficulté à l'adaptation des apprenants au milieu d'exercice du ministère. - Cloisonnement possible des apprenants dans leur cadre singulier d'activité (Église locale) - Méconnaissance des apprenants de leur responsabilité d'agent de transformation sociale et de développement intégral

¹ RTA : Religions Traditionnelles Africaines.

Analyse externe	Opportunités	<ul style="list-style-type: none"> - L'existence d'autres structures de formation biblique et théologique (Man, Yamoussoukro, Abidjan...) dont les curricula pouvaient inspirer celui de l'IPH - Apport substantiel des enseignants de l'Institut à la conception du curriculum - Curriculum inspiré par la rencontre des responsables des établissements théologiques 	Menaces	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de commission académique pour la conception du curriculum - Le changement de curriculum est intervenu sous l'influence du seul représentant de l'IPH qui a assisté à la rencontre des responsables des établissements théologiques en RCA - Aucun indicateur pour l'évaluation et la validation des stages pratiques n'est fourni - Insuffisance de ressources financières - Aucun indicateur pour orienter les questions de contextualisation
------------------------	---------------------	---	----------------	--

3.1.4. Curriculum en vigueur en 2007

3.1.4.1. Résultat de l'évaluation du curriculum en vigueur en 2007

Tableau X : Résultat de l'évaluation du curriculum en vigueur en 2007

Caractéristiques	Oui	Non	Commentaire
Complexité			
Les éléments du curriculum tiennent-ils compte du contexte	√		Certaines nouvelles matières sont en rapport avec les contextes socioculturels
Les différents éléments mis ensemble remplissent-ils les objectifs de l'apprentissage	√		
Le curriculum transfère des acquis à l'apprenant	√		
Évaluabilité			
Existe-t-il des critères connus pour mesurer et évaluer le curriculum		√	Aucun critère de mesure ou d'évaluabilité n'accompagne le curriculum
Le curriculum détermine-t-il le profil de sortie des apprenants		√	
Ses composants peuvent-ils lui permettre d'atteindre les résultats qui lui ont été assignés par les décideurs			
Transversalité			
Le curriculum prend en compte plusieurs disciplines	√		
Les différentes disciplines peuvent-elles rendre l'apprenant opérationnel	√		
Un fil conducteur unit les composantes du curriculum en un tout (interdépendance entre les différentes disciplines)		√	
Pertinence			
Adapté aux besoins du milieu	√		Oui mais, seuls quelques cours sont en rapport avec les besoins du milieu
Répond aux besoins socioculturels de la communauté		√	
Répond aux besoins de l'apprenant			
Densité			
Composants sont en phase avec les normes académiques	√		
Quantité de composante suffisante pour être normatif	√		
Tous les composants sont en rapport aux variables qui orientent les décisions	√		
Souple et évolutif			
Adapté aux changements sociaux	√		Avec l'introduction des cours sur le SIDA, sur les techniques de montage de projet, sur l'informatique...
Reflète les paradigmes (modèles) sociaux courants			

3.1.4.2. Résultat de la synthèse de l'évaluation du curriculum en vigueur en 2007

Tableau XI : Résultat de la synthèse de l'évaluation du curriculum en vigueur en 2007

		Aspects positifs		Aspects négatifs
Analyse interne	Forces	<ul style="list-style-type: none"> - Une bonne structuration du curriculum - Disciplines d'enseignements bien regroupés - Le regroupement des disciplines d'enseignement fait comprendre les compétences attendues du curriculum - Le quantum horaire des différentes matières a été bien spécifiés. - Forte primauté des matières bibliques (615 heures) et systématiques (305 heures) et pastorales (310 heures) - Présence de matières en rapport avec les réalités socioculturelles des apprenants, notamment. - Présence du cours « Église et développement » et « d'Administration de l'Église » - Très bonne connaissance de la Bible, de la doctrine chrétienne pour l'exercice du ministère au sein de l'église - Bonne compétence en matière de travail pastoral - Bonne compétence en enseignement - Équilibre des apprenants entre la théorie et la pratique du ministère 	Faiblesses	<ul style="list-style-type: none"> - Aucun objectif assigné au curriculum n'est défini - Aucun descriptif de cours n'existe - Insuffisance de cours en rapport à la connaissance du milieu d'activité - Absence de cours en rapport avec le leadership - Insuffisance de temps accordé aux cours en rapport aux questions de contextualisation et d'inculturation - Aucune mention n'est faite du temps de stage pratique - Probable difficulté à l'adaptation des apprenants au milieu d'exercice du ministère. - Cloisonnement possible des apprenants dans leur cadre singulier d'activité (Église locale) - Méconnaissance des apprenants de leur responsabilité d'agent de transformation sociale et de développement intégral - Risque pour les apprenants d'être plus théorique que pratique dans leur approche des communautés
Analyse externe	Opportunités	<ul style="list-style-type: none"> - Existence du PMC du CITAF - L'existence d'autres structures de formation biblique et théologique (Man, Yamoussoukro, Abidjan...) dont les curricula pouvaient inspirer celui de l'IPH 	Menaces	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de commission académique pour la conception et le suivi du curriculum - Non implication directe du CA dans ce changement de curriculum - Pas d'indicateur pour les stages pratiques - Insuffisance de ressources financières

3.1.5. Curriculum du cycle de licence

3.1.5.1. Résultat de l'évaluation du curriculum du cycle de Licence

Tableau XII : Résultat de l'évaluation du curriculum du cycle de Licence

Caractéristiques	Oui	Non	Commentaire
Complexité			
Les éléments du curriculum tiennent-ils compte du contexte	√		
Les différents éléments mis ensemble remplissent-ils les objectifs de l'apprentissage		√	Objectifs de l'apprentissage non clairement spécifiés
Le curriculum transfère des acquis à l'apprenant	√		
Évaluabilité			
Existe-t-il des critères connus pour mesurer et évaluer le curriculum		√	Aucun critère de mesure ou d'évaluabilité n'accompagne le curriculum
Le curriculum détermine-t-il le profil de sortie des apprenants		√	profil de sortie non-déterminé
Ses composants peuvent-ils lui permettre d'atteindre les résultats qui lui ont été assignés par les décideurs			
Transversalité			
Le curriculum prend en compte plusieurs disciplines	√		
Les différentes disciplines peuvent-elles rendre l'apprenant opérationnel	√		
Un fil conducteur unit les composantes du curriculum en un tout (interdépendance entre les différentes disciplines)		√	
Pertinence			
Adapté aux besoins du milieu	√		
Répond aux besoins socioculturels de la communauté	√		Plusieurs cours sont en rapport avec les réalités socio-culturelles
Répond aux besoins de l'apprenant			
Densité			
Composants sont en phase avec les normes académiques	√		
Quantité de composante suffisante pour être normatif	√		
Tous les composants sont en rapport aux variables qui orientent les décisions	√		
Souple et évolutif			
Adapté aux changements sociaux		√	Pas de cours explicitement en rapport avec les changements sociaux
Reflète les paradigmes (modèles) sociaux courants			

3.1.5.2. Résultat de la synthèse de l'évaluation du curriculum du cycle de Licence

Tableau XIII : Résultat de la synthèse de l'évaluation du curriculum du cycle de licence

		Aspects positifs		Aspects négatifs
Analyse interne	Forces	<ul style="list-style-type: none"> - Une bonne structuration du curriculum - Disciplines d'enseignements bien regroupés - Le regroupement des disciplines d'enseignement fait comprendre les compétences attendues du curriculum - Le volume horaire des différentes matières a été bien spécifiés. - Présence de matières en rapport avec les réalités socioculturelles des apprenants. - Présence d'un cours sur le leadership et le management aussi bien que l'église et le développement - Plusieurs cours sont en rapport avec la contextualisation - Très bonne connaissance de la Bible, de la doctrine chrétienne pour l'exercice du ministère au sein de l'église - Bonne compétence en matière de travail pastoral - Bonne compétence en enseignement 	Faiblesses	<ul style="list-style-type: none"> - Aucun objectif assigné au curriculum n'est défini - Aucun descriptif de cours n'existe - Aucune mention n'est faite du temps de stage pratique - Pas de profil de sortie des apprenants - Risque pour les apprenants d'être plus théorique que pratique dans leur approche des communautés
Analyse externe	Opportunités	<ul style="list-style-type: none"> - Existence du PMC du CITAF - L'existence d'autres structures de formation biblique et théologique (FATEAC-Abidjan, ESBTAO-Lomé...) dont les curricula pouvaient inspirer celui de l'IPH - Prise en compte des questions relatives au personnel enseignant, à la documentation, aux infrastructures, au mode de recrutement des étudiants et du diplôme de fin formation - Existence d'un partenariat entre l'IPH et la FATEAC pour le fonctionnement du programme 	Menaces	<ul style="list-style-type: none"> - Les questions de documentation adéquates ne sont pas abordées - Pas de spécificité du curriculum en rapport au leadership, ni au développement intégral - Insuffisance de ressources financières

3.1.6. Curriculum niveau I

3.1.6.1. Résultat de l'évaluation du curriculum du Niveau I

Tableau XIV : Résultat de l'évaluation du curriculum du Niveau I

Caractéristiques	Oui	Non	Commentaire
Complexité			
Les éléments du curriculum tiennent-ils compte du contexte		√	Les quelques cours en rapport au contexte des apprenants sont certes sur la liste des cours mais ne bénéficient d'aucun volume horaire (RTA, Contextualisation et communication transculturelle,...)
Les différents éléments mis ensemble remplissent-ils les objectifs de l'apprentissage		√	Pas tout à fait. Car le descriptif du profil de sortie des apprenants à définir certaines matières à enseigner qui ne figurent pas sur la liste des cours programmés (ministère des cellules, Panorama de l'Histoire de l'Église...)
Le curriculum transfère des acquis à l'apprenant			
Évaluabilité			
Existe-t-il des critères connus pour mesurer et évaluer le curriculum		√	Aucun critère de mesure ou d'évaluabilité n'accompagne le curriculum
Le curriculum détermine-t-il le profil de sortie des apprenants	√		
Ses composants peuvent-ils lui permettre d'atteindre les résultats qui lui ont été assignés par les décideurs		√	Certains composants du descriptif du profil de sortie n'ont pas été pris en compte dans la programmation des cours.
Transversalité			
Le curriculum prend en compte plusieurs disciplines	√		
Les différentes disciplines peuvent-elles rendre l'apprenant opérationnel		√	Non si l'opérationnalité de l'apprenant doit être en phase avec le profil de sortie préalablement définie
Un fil conducteur unit les composantes du curriculum en un tout (interdépendance entre les différentes disciplines)		√	
Pertinence			
Adapté aux besoins du milieu		√	Pas tout à fait. Les cours programmés sont d'ordre assez général

Répond aux besoins socioculturels de la communauté		√	Aucun élément ne l'indique
Répond aux besoins de l'apprenant			
Densité			
Composants sont en phase avec les normes académiques	√		
Quantité de composante suffisante pour être normatif		√	Les volumes horaires sont faibles
Tous les composants sont en rapport aux variables qui orientent les décisions		√	
Souple et évolutif			
Adapté aux changements sociaux		√	
Reflète les paradigmes (modèles) sociaux courants		√	

3.1.6.2. Résultat de la synthèse de l'évaluation du curriculum Niveau I

Tableau XV : Résultat de synthèse de l'évaluation du curriculum du Niveau I

		Aspects positifs		Aspects négatifs
Analyse interne	Forces	<ul style="list-style-type: none"> - Le curriculum décline clairement le but pour lequel il a été conçu - Le profil de sortie des apprenants est connu d'avance. Ceci faciliterait dans une certaine mesure son évaluation - Le volume horaire de plusieurs matières a été bien spécifié - Le curriculum présente la possibilité de communiquer une bonne connaissance générale de la Bible, de la doctrine chrétienne pour l'exercice du ministère au sein de l'église 	Faiblesses	<ul style="list-style-type: none"> - Aucun descriptif de cours n'existe - Le curriculum fonctionne en système modulaire. Cependant aucune mention n'est faite du temps de stage pratique - Insuffisance du volume horaire global si le temps de stage pratique n'est pas précisé ni comptabilisé - Le curriculum ne présente aucune structuration, aucun schéma établissant les liens entre les différentes matières au programme - Le non regroupement des disciplines ne permet pas d'apercevoir le domaine de compétence prioritaire du curriculum - Absence de matières en rapport avec les réalités socioculturelles des apprenants. - Absence de cours sur le leadership et le management aussi bien que l'église et le développement - Aucun cours n'est en rapport avec la contextualisation - Risque pour les apprenants d'être plus théorique que pratique dans leur approche des communautés et des questions avec la pratique du ministère

Analyse externe	Opportunités	<ul style="list-style-type: none"> - L'Église AEECI, copropriétaire de l'IPH est commanditaire du curriculum - Le but du curriculum et le profil de sorti des apprenants est explicité d'avance 	Menaces	<ul style="list-style-type: none"> - Une partie des copropriétaires (EPE) de l'IPH ne se sent pas concerné par ce curriculum - Les questions d'infrastructures et de documentation spécifique pour ce curriculum particulier de formation ne sont pas abordés - Insuffisance de ressources financières
------------------------	---------------------	---	----------------	---

En conclusion à cette première articulation du chapitre des résultats, il est à retenir que l'IPH a connu depuis sa création plusieurs curricula comme référentiel de formation. Un total de six (6) curricula a sous-tendu la formation des personnes qui ont été formées par cet Institut. La présentation desdits curricula a dégagé les particularités de chacun d'eux. Au moyen de la checklist des caractéristiques des curricula et de la matrice SWOT, les résultats présentés ont permis de dégager d'une part, les forces et les faiblesses intrinsèques à chacun d'eux et d'autres parts, les opportunités et les menaces que ceux-ci ont présentées dans leurs applications externes.

L'articulation suivante du chapitre expose les résultats de la mise en corrélation des curricula et de la vision initiale de l'Institut, dans le but de répondre à la question de savoir si malgré les forces et les faiblesses, les opportunités et les menaces des différents curricula, il pouvait exister une adéquation entre ceux-ci et la vision initiale de l'Institut.

3.2. Présentation des résultats du rapport entre la vision initiale de l'IPH et les curricula de formation de l'Institut.

Dans cette articulation du travail, la préoccupation principale a été de comparer les différents curricula et la vision initiale de l'Institut en vue de voir si ceux-ci sont en adéquation. Les données recueillies desquelles proviennent ces résultats sont d'une part, les informations cueillies auprès des fondateurs et personnes ressources en rapport avec la vision initiale de l'Institut. Et d'autre part, ces informations recueillies auprès des fondateurs et personnes ressources ont été appuyées par les informations secondaires (les documents : Procès-verbaux, curricula, rapports...) pour établir la matérialité des faits recueillis.

3.2.1. Présentation des résultats avis des fondateurs/personnes ressources sur la vision initiale de l'IPH

Neuf (9) questionnaires ont été soumis aux fondateurs et personnes ressources. Sept (7) de ces questionnaires ont été renseignés, soit un taux de retour de 77,77 % des questionnaires soumis. Les personnes qui ont exprimé leurs avis présentent les caractéristiques suivantes :

3.2.1.1. Pays d'activité et nationalités des enquêtés

Tableau XVI : État croisé Nom du Pays d'activité et Nationalité des enquêtés

Effectif		Nationalité			Total
		Côte d'Ivoire	Burkina Faso	Autre	
Pays d'activité	Allemagne	0	0	1	1
	Burkina Faso	0	3	0	3
	Côte d'Ivoire	3	0	0	3
Total		3	3	1	7

Le *Tableau XVI* ci-dessus a fait voir que les personnes interrogées dans le cadre de ce travail proviennent de diverses nationalités et exercent leur ministère dans diverses aires géographiques. Le Burkina Faso et la Côte d'Ivoire, d'où proviennent six (6) des enquêtés sur sept (7) constituent, le lieu d'activité de 86,7 % des étudiants formés à l'IPH et qui ont été interrogés dans le cadre de ce travail.

3.2.1.2. Rapport des enquêtés avec l'IPH / projet IPH

Tableau XVII : État croisé des enquêtés et leur 1^{ère} prise de contact avec l'IPH / projet IPH

Effectif		Quand avez-vous été pour la 1 ^{ère} fois en contact avec l'IPH ou le projet IPH ?		Total
		Avant sa création	À sa création	
Êtes-vous fondateurs de l'IPH ?	Oui	5	1	6
	Non	1	0	1
Total		6	1	7

Ce *Tableau XVII* a présenté les résultats des questions suivantes posées aux enquêtés : « Êtes-vous membres fondateurs de l'IPH ? » Et « Quand avez-vous été pour la première fois en contact avec l'IPH ou le projet IPH ? » Ces questions ont eu pour fonction d'établir le rapport entre les fondateurs, les personnes ressources et l'IPH. Il est ressorti de ces interrogations que six (6) personnes sur les sept (7) qui ont donné leur avis affirment avoir été au nombre des membres fondateurs de l'Institut. Aussi, la quasi-totalité des interrogés affirme-t-elle avoir été en contact avec l'IPH ou le projet IPH à sa création, voire même avant sa création.

Pour comprendre leur connaissance de la politique de l'IPH en matière de leadership, la question suivante leur a été posée : « Quelle était la politique de l'IPH en matière de leadership ? » les personnes interrogées ont énoncé les éléments suivants :

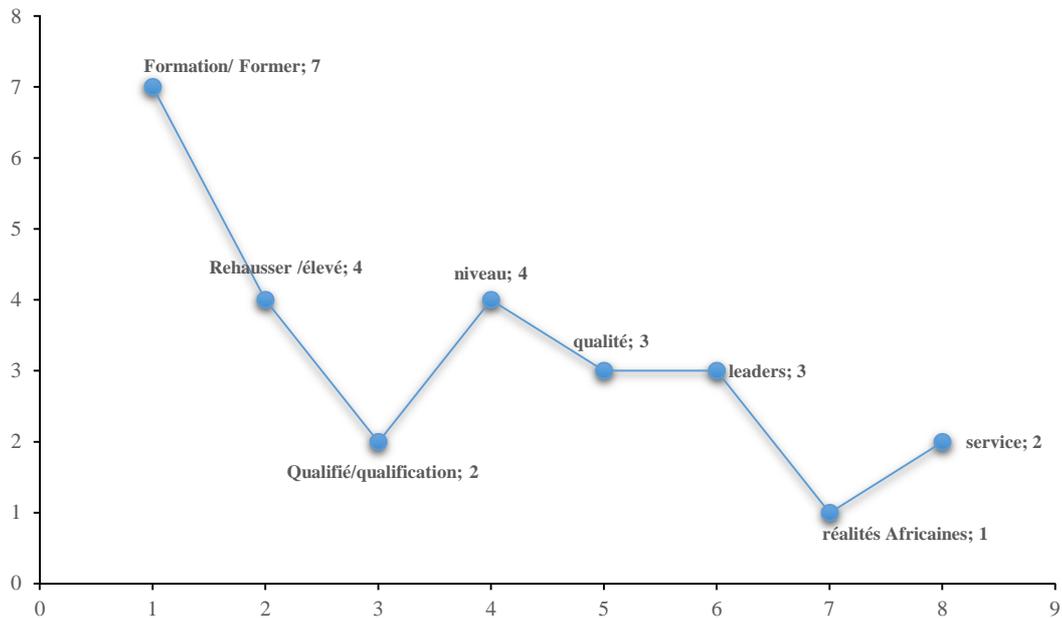
Tableau XVIII : État des mesures lexicales des réponses du verbatim de la motivation de la création de l'IPH

(M= 9, MM= 5, B= 2.67, I=0.56) :	La FORMATION de QUALITÉ donnée par des enseignants de QUALITÉ pour produire pour nos Églises des LEADERS de QUALITÉ
(M= 12, MM= 4, B= 2.67, I=0.33) :	Le désir d'avoir une école de FORMATION théologique à un NIVEAU plus ÉLEVÉ pour les LEADERS futurs des Églises issues de la MEAO en CI et au BF
(M= 13, MM= 4, B= 1.85, I=0.31) :	FORMER des Pasteurs qui avec une bonne maîtrise du Français - RÉHAUSSER le NIVEAU de FORMATION des pasteurs
(M= 5, MM= 2, B= 1.20, I=0.40) :	Donner aux serviteurs de Dieu la QUALIFICATION pour son SERVICE
(M= 7, MM= 2, B= 2.57, I=0.29) :	La WEC et les Églises issues de la WEC n'avaient pas de centre de FORMATION QUALIFIÉ
(M= 11, MM= 6, B= 1.73, I=0.55) :	RÉHAUSSER le NIVEAU des Pasteurs - FORMER les pasteurs au SERVICE de l'Église en tenant compte des RÉALITÉS AFRICAINES

M : Nombre total de mots, B : Banalité, MM : Nombre de mots marqués parmi ces mots, I : Intensité des mots marqués.

L'état des mesures lexicales des réponses recueillies dans le verbatim des enquêtés a permis de voir les mots et les groupes de mots-clés autour desquels évolue la motivation de la création de l'IPH. Une représentation graphique de ces mots donne le graphique suivant :

Figure 2 : Représentation graphique des mots-clés de la motivation de la création de l'IPH



Selon les résultats présentés par l'état des mesures lexicales des réponses des enquêtés dont font état le *Tableau XVIII* et la *figure 2*, les maîtres-mots utilisés pour exprimer la motivation à l'origine de la création de l'Institut sont par ordre de fréquence : la question de *formation*, celle du *rehaussement du niveau de formation et du niveau intellectuel des pasteurs et leaders des Églises* ; la question d'assurer aux leaders une *formation pouvant les qualifier pour le service du Seigneur en tenant compte des réalités africaines*. Le point focal de cette motivation demeure la *formation*.

La quête sur la visée de la formation, la qualité de serviteur de Dieu et le genre de leader souhaité à l'issue de la formation a donné quant à elle les résultats suivants :

Tableau XIX : État des mesures lexicales des réponses du verbatim sur le genre de Leader souhaité

M= 7, MM= 5, B= 1.43, I=0.71	Des leaders APTES à assurer la CROISSANCE SPIRITUELLE et NUMÉRIQUE des ÉGLISES
M= 7, MM= 5, B= 1.71, I=0.71	CAPABLES de CONDUIRE nos ÉGLISES à un DÉVELOPPEMENT HOLISTIQUE
M= 9, MM= 3, B= 1.33, I=0.33	Des leaders qui ont une large VISION de leur mission d'AGENT de CHANGEMENT au sein de l'Église et de la société
M= 2, MM= 2, B= 1.00, I=1.00	des FAISEURS de TENTES
M= 2, MM= 3, B= 1.50, I=1.00	des PASTEURS SERVITEURS – NON-ELITISTE
M= 5, MM= 1, B= 1.20, I=0.20	Des SERVITEURS dont le travail prend en compte tout le monde
M= 10, MM= 6, B= 1.50, I=0.60	CAPABLES de rassembler - et de donner la VISION au peuple - CAPABLES de CONNAITRE son CHAMP d'ACTION
M= 4, MM= 4, B= 1.00, I=1.00	HUMBLES et SERVIABLE avec un BON NIVEAU
M= 8, MM= 4, B= 1.50, I=0.50	APTES à ÉVANGÉLISER - et à GUIDER et ENSEIGNER les chrétiens
M= 8, MM= 4, B= 1.63, I=0.50	Avoir des SERVITEURS qui pouvaient être des interlocuteurs avec le MONDE extérieur et des EVANGELISTES-PASTEURS
M= 7, MM= 4, B= 2.00, I=0.57	Des SERVITEURS de Dieu qui intègrent la vision de la MISSION INTÉGRALE – HOLISTIQUE
M= 13, MM= 3, B= 2.23, I=0.23	Des SERVITEURS de Dieu qui se soucient de l'œuvre de Dieu - qui IMPACTENT le MONDE de manière positive par la prédication et l'enseignement de la Parole de Dieu
M= 6, MM= 6, B= 1.00, I=1.00	CONSCIENT - OBJECTIF - DISPONIBLE - CAPABLE - CONSACRÉ – SANCTIFIÉ

M : Nombre total de mots, B : Banalité, MM : Nombre de mots marqués parmi ces mots, I : Intensité des mots marqués

Les résultats fournis par le tableau d'état des mesures lexicales des réponses en rapport avec les questions de la qualité de serviteur de Dieu et le genre de leader qui devraient être issus du programme de formation de l'Institut (*Tab. XIX*) ont permis de voir une description de l'attente des fondateurs de l'Institut en deux mouvements. Un premier mouvement de description est en rapport avec l'attitude (comportement) et le second, est en rapport avec l'aptitude (les compétences).

À la question « *Que comprenez-vous par formation holistique dans la politique de formation de l'IPH ?* », le constat se laisse appréhender par les résultats du *Tableau XIX* ci-après.

Tableau XX : État des mesures lexicales des réponses du verbatim sur le sens de la formation holistique

M= 6, MM= 3, B= 1.50, I=0.50	Les pasteurs formés devraient être des FAISEURS de TENTES
M= 5, MM= 4, B= 2.00, I=0.80	Une formation SPIRITUELLE - ACADÉMIQUE - SOCIALE et PRATIQUE
M= 11, MM= 8, B= 2.45, I=0.73	Une formation holistique à ma compréhension est celle qui PREND en COMPTE l'ÊTRE HUMAIN dans son ÊTRE ENTIER - PHYSIQUE - SPIRITUELLE
M= 5, MM= 4, B= 2.60, I=0.80	Une formation qui PREND en COMPTE TOUS les BESOINS de l'HOMME
M= 5, MM= 3, B= 1.80, I=0.60	Des pasteurs dont le travail PREND en COMPTE TOUT le MONDE
M= 9, MM= 5, B= 1.78, I=0.56	Une formation qui est censée visée le BIEN-ÊTRE SPIRITUEL - SOCIAL - et l'atteinte des RESULTATS de l'OEUVRE

M : Nombre total de mots, B : Banalité, MM : Nombre de mots marqués parmi ces mots, I : Intensité des mots marqués

Il ressort donc de ces résultats que six (6) observations sur sept (7) décrivent le concept de formation holistique en des termes et des mots-clés qui s'entrecoupent. Pour ces personnes, la dimension holistique dans la politique de formation de l'Institut consiste d'abord en :

- Une prise en compte de l'être humain tout entier, physique et spirituel ;
- Une prise en compte de son bien-être spirituel et social ;

- Une prise en compte de tous les besoins de l'homme ;
- Une prise en compte de tout le monde.

Ensuite, la formation holistique devrait couvrir pas seulement le domaine académique, mais surtout les domaines spirituel, social et pratique.

Enfin, la notion de formation holistique, selon ces personnes, consistait à permettre aux apprenants d'être des "faiseurs de tentes" et capables de produire des résultats dans leurs activités.

En somme, pour les personnes enquêtées, l'idée d'holistique dans la politique de formation de l'Institut consistait à avoir un système de formation qui vise TOUT L'HOMME avec une orientation du travail vers TOUS LES HOMMES.

À l'interrogation : « *Qu'est-ce qui devrait donner le caractère holistique à la formation à l'IPH ?* », les enquêtés ont émis les avis suivants :

Tableau XXI : État des mesures lexicales du verbatim des moyens pour la formation holistique

M= 11, B= 1.27	Un souci actif, de la part du personnel, pour le développement de la vie personnelle et spirituelle des étudiants, aussi bien que pour l'apprentissage intellectuel.
M= 6, B= 1.50	L'accent mis sur le caractère des apprenants dans le programme de formation
M= 6, B= 1.17	L'étude de la Bible entière et la meilleure technique de communication
M= 6, B= 1.50	Une formation qui alterne théorie et pratique de façon équilibrée
M= 2, B= 1.50	la relation et la communication avec les autres
M= 2, B= 2.50	le centre de formation
M= 12, B= 1.50	La formation doit travailler sur la vie spirituelle, morale, intellectuelles des pasteurs-étudiants. Et il faut qu'ils soient opérationnels sur le terrain

M : Nombre total de mots, B : Banalité

Le résultat observé à l'issue des avis des enquêtés ont permis de comprendre que selon eux, le programme de formation, le personnel formateur, la méthode de formation constitueraient des éléments nécessaires pour conférer le caractère holistique à la formation dispensée à l'IPH.

3.2.3. Présentation des résultats de la corrélation entre les curricula et la vision initiale de l'IPH

Cette partie du travail a exposé les résultats de la comparaison établie entre les curricula et la vision initiale de l'Institut, notamment telle qu'exposée par les documents (Procès-Verbaux des C.A et A.G, les Rapports, les curricula...). La comparaison a été menée au moyen de tableau comparatif pour établir les probables corrélations entre les principaux axes de la vision initiale de

l'Institut et les éléments dans les curricula qui pouvaient permettre leur réalisation. Les résultats de cette investigation sont rendus dans le *Tableau XXII* ci-après.

Tableau XXII : Tableau de comparaison entre curricula et vision initiale de l'IPH

Principaux axes des curricula	Compétences capables de communiquer	Observations/attentes/Résultats possibles
Disciplines Bibliques AT NT Langues Bibliques Exégèses Bibliques ...	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissance et compréhension de la Bible - Enseignements et prédications conformes à la pensée et à la lettre des textes bibliques 	Personnes capables d'avoir de solides assises bibliques
Disciplines systématiques Doctrines bibliques Herméneutiques Philosophie, Éthique Apologétique Théologie (africaine/contemporaines) ...	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissance et compréhension de la doctrine biblique - Enseignements et prédications conformes à la théologie biblique - Défense de la foi chrétienne 	Personnes capables d'avoir de solides assises théologiques
Disciplines historiques Histoire de l'Église Catholicisme Sectes ...	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissance des origines de l'église - Connaissance des autres religions 	Personnes capables d'avoir des connaissances générales sur l'Église et les autres religions qui cohabitent avec le christianisme
Disciplines pastorales Homilétiques Discipulat Administration de l'Église Éducation chrétienne Église et développement ...	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissance des techniques de prédication - Connaissances des exigences de la vie chrétienne - Connaissances des principes d'organisation de l'église - Connaissance du rôle sociétal de l'église 	Personnes capables de conduire le fonctionnement d'une communauté ecclésiale
Disciplines missiologiques Théologie de la mission de Dieu Évangélisation Implantation et croissance de l'église ...	<ul style="list-style-type: none"> - Approches en missiologie - Techniques d'évangélisation 	Personnes capables de conduire l'église à la croissance numérique
Disciplines séculières / générales Français Anglais Informatique Technique de montage de projet Droits et devoirs civiques ...	<ul style="list-style-type: none"> - Acquisition de connaissance générale dans des domaines spécifiques 	Avoir un minimum de connaissance générale pour être une interface entre l'église et la société
Disciplines Pratiques Agriculture Dactylo Élevage Maçonnerie Menuiserie Mécanique	<ul style="list-style-type: none"> - Acquisition de compétences professionnelles et techniques 	Avoir des compétences aux niveaux technique et professionnel afin d'être des "faiseurs de tentes"

Le *tableau XXII* ci-dessus présente trois colonnes qui ont mis en comparaison :

- Les grandes articulations des curricula de l'IPH selon leur architecture présentée dans la partie 3.1 de cette étude,
- Les compétences que les différentes parties de ces curricula peuvent communiquer aux apprenants,
- Les résultats/les attentes liés à la pratique de ces compétences acquises.

Au regard de cette présentation, la colonne 3 se présente comme les effets dont les causes en amont sont la colonne 1. Cette colonne 3 est aussi une synthèse des opportunités (analyse externe) présentées dans les évaluations faites des curricula dans la partie 3.1.

Les résultats de la synthèse de l'état des lieux présentés par le tableau précédent ont donné le récapitulatif suivant :

Tableau XXIII : Résultat de l'état des volumes horaires par axe des curricula

	Pré-curriculum		Curriculum 1996		Curriculum 1999-2000		Curriculum 2007		Curriculum Licence	
	Hrs	%	Hrs	%	Hrs	%	Hrs	%	Hrs	%
Disciplines Bibliques	NC	NC	690	37,70	650	32,82	615	37,84	630	43,45
Disciplines Systématiques	NC	NC	360	19,67	345	17,42	305	18,77	210	14,48
Disciplines historiques	NC	NC	150	8,20	135	6,83	110	6,77	120	8,27
Disciplines Pastorales	NC	NC	230	12,56	315	15,90	310	19,07	270	18,62
Disciplines Missiologiques	NC	NC	240	13,12	180	9,10	160	9,85	160	11,05
Disciplines séculières/ Générales	NC	NC	NC	NC	205	10,35	125	7,70	60	4,13
Disciplines pratiques	NC	NC	160	8,75	150	7,58	NC	NC	NC	NC
Total horaire			1830	100	1980	100	1625	100	1450	100

NC = Non Connu Hrs = heures

À l'observation de ce *tableau XXIII*, on constate que les différents curricula analysés ont présenté des tendances diverses d'accentuation selon les principaux axes autour desquels ils ont été constitués. Les résultats de cette synthèse ont permis d'observer que les *disciplines bibliques* ont une prédominance d'accentuation. Leur volume horaire occupe entre **32,82** et **43,45** % du volume horaire total des différents curricula. Ensuite, l'on a vu que les *disciplines systématiques* oscillent entre **14,48** et **19,67** % du volume horaire total des curricula. Les *disciplines pastorales*

suivent avec une marge de pourcentage d'accentuation qui va de **12,56** à **19,07** % du volume horaire total des curricula. Les *disciplines générales* ferment la liste avec une marge de pourcentage d'accentuation allant de **4,13** à **10,35** %, après les disciplines missiologiques (**9,10** à **13,12** %).

En somme, cette deuxième articulation du chapitre des résultats a mis ensemble les différents curricula de l'Institut et la vision initiale dont s'est doté celui-ci à sa création en vue d'en apprécier leur adéquation. Cette partie a donc permis de comprendre l'attente que les fondateurs et les personnes ressources avaient de l'IPH à sa création. Cette attente a ensuite été mise en comparaison avec les différents curricula qui ont sous-tendu la formation au sein de l'Institut. Il est ressorti de cette comparaison que les axes d'accentuation de ces différents curricula n'étaient pas en mesure de former le genre de personne que la vision initiale de l'Institut ambitionnait avoir. Les curricula pouvaient tout de même conférer d'autres compétences aux apprenants autres que celles auxquelles les fondateurs et les personnes ressources s'attendaient.

3.3. Présentation des résultats des caractéristiques du leadership des personnes formées à l'IPH

Cette troisième articulation du chapitre a visé à exposer les résultats du genre, de la nature et de la qualité du leadership exercé par les personnes formées à l'IPH. La partie présente donc les résultats recueillis auprès des différents sous-groupes qui ont été enquêtés. Il s'agit notamment des personnes formées à l'IPH, les fondateurs et personnes ressources, les fidèles membres des conseils paroissiaux, les personnes vivant dans l'environnement immédiat des lieux de service des personnes formées à l'IPH.

3.3.1. Présentation des résultats de l'avis des personnes formées à l'IPH sur les caractéristiques du leadership qu'elles exercent

3.3.1.1. Présentation des personnes formées à l'IPH

Il est à rappeler que la population que représentent les personnes formées à l'IPH était constituée de 231 personnes auxquelles le questionnaire a été adressé. De ce nombre de personnes sollicitées, les avis de trente (30) personnes ont pu être recueillis, soit un taux de retour de 12,98 % des questionnaires distribués. Les caractéristiques des personnes ayant renseigné les questionnaires se présentent comme ce qui suit :

3.3.1.1.1. Provenance des personnes enquêtées

Tableau XXIV : Résultat de l'état croisé entre le pays d'activité et la nationalité des enquêtés

Effectif		Nationalité de l'enquêté				Total
		Côte d'Ivoire	Burkina Faso	Sénégal	Autre	
Pays d'activité de l'enquêté	Côte d'Ivoire	23	1	0	0	24
	Burkina Faso	0	2	0	0	2
	Sénégal	0	0	2	0	2
	Guinée	1	0	0	0	1
	Bénin	0	0	0	1	1
Total		24	3	2	1	30

Le *tableau XXIV* ci-dessus présente à la fois les pays d'activité et la nationalité des personnes enquêtées. Sur la trentaine de personnes enquêtées, le tableau fait ressortir que vingt-

quatre (24) proviennent de la Côte d'Ivoire, trois (3) du Burkina Faso, deux (2) du Sénégal et une (1) personne du Bénin. Le tableau fait aussi voir que les lieux d'activité ont respecté aussi cette organisation de nationalité sauf que l'on trouve parmi les enquêtés un (1) Ivoirien en Guinée comme lieu d'activité et un (1) Burkinabé en Côte d'Ivoire pour son ministère.

3.3.1.1.2. Lieu de service des enquêtés

Tableau XXV : État croisé Ville et Pays d'exercice du ministère des enquêtés

Effectif		Nom du pays					Total
		Côte d'Ivoire	Burkina Faso	Sénégal	Guinée	Bénin	
Nom de la ville	Abidjan	5	0	0	0	0	5
	Bonon	2	0	0	0	0	2
	Bouaflé	7	0	0	0	0	7
	Bouaké	1	0	0	0	0	1
	Conakry	0	0	0	1	0	1
	Diembering	0	0	2	0	0	2
	Djougou	0	0	0	0	1	1
	Gagnoa	1	0	0	0	0	1
	Gaoua	0	1	0	0	0	1
	Guepahouo	1	0	0	0	0	1
	Ouagadougou	0	1	0	0	0	1
	Ouragahio	1	0	0	0	0	1
	Touba	1	0	0	0	0	1
	Vavoua	2	0	0	0	0	2
Zuénoula	3	0	0	0	0	3	
Total		24	2	2	1	1	30

Selon le *tableau XXV* ci-dessus, les résultats de l'état des lieux de service des enquêtés sont vus comme une déclinaison de la diversité des pays dans lesquels ceux-ci exercent. Les principales agglomérations des pays concernés sont touchées. Il s'agit principalement d'Abidjan et Bouaké en Côte d'Ivoire ; Ouagadougou au Burkina Faso ; Conakry en Guinée.

3.3.1.1.3. Programmes suivis à l'IPH par les enquêtés

Tableau XXVI : Résultat de l'état croisé entre l'année d'entrée en formation et les Programmes suivis

Effectif		Programme Suivi				Total
		Licence Module	Formation Pastorale	Section des femmes	Niveau I	
Année d'Entrée	1992	-	4	0	-	4
	1994	-	1	0	-	1
	1995	-	2	0	-	2
	1998	-	1	0	-	1
	1999	-	2	0	-	2
	2001	-	2	0	-	2
	2003	-	2	0	-	2
	2004	-	0	0	2	2
	2005	-	1	0	2	3
	2006	-	2	0	0	2

	2008	0	2	1	0	3
	2009	1	1	0	0	2
	2010	0	3	0	0	3
	2011	1	0	0	0	1
Total		2	23	1	4	30

Le tableau de l'état croisé, des résultats entre l'année d'entrée en formation et les programmes suivis par les enquêtés a fait état de ce que les différentes promotions d'étudiants formés par l'Institut ont été prises en compte et que l'entièreté des niveaux de formation a été visitée.

3.3.1.1.4. Ministères actuels exercés par les enquêtés

Tableau XXVII : Ministère principal exercé par les enquêtés

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pasteur	22	73,3	73,3	73,3
	Missionnaire	3	10,0	10,0	83,3
	Enseignant	2	6,7	6,7	90,0
	Ministère Para ecclésiastique	1	3,3	3,3	93,3
	Autre	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Tableau XXVIII : Ministère secondaire exercé par les enquêtés

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Aucun	17	56,7	56,7	56,7
	Pasteur	3	10,0	10,0	66,7
	Enseignant	5	16,7	16,7	83,3
	Aumônier	1	3,3	3,3	86,7
	Autre	2	6,7	6,7	93,3
	Évangéliste	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Ces deux tableaux ci-dessus (XXVII et XXVIII) ont présenté le résultat des différents ministères que les personnes formées à l'IPH exercent. Ces réalités du terrain ont permis d'observer que les personnes enquêtées exercent parallèlement à leur ministère dit "officiel", des activités secondaires. Ainsi, des trente (30) personnes interrogées, toutes exercent en premier lieu la fonction de pasteur (73,3 %), de missionnaire (10 %), d'enseignant (6,7 %), d'agent para-ecclésiastique (3,3 %). Quoique 56,7 % des enquêtés affirment exercer un ministère unique, 43,3 % d'entre elles ont un ministère secondaire. De ce fait, en plus des ministères classiques de pasteur ou de missionnaire, des enquêtés œuvrent comme évangéliste (6,7 %), comme enseignant (16,7 %) et comme aumônier (3,3 %).

3.3.1.1.5. État des personnes formées par pays, par église et par programme suivi

Un des principaux objectifs dans ce travail a été de présenter un état récapitulatif des personnes formées par l'IPH depuis sa création en 1992 et cela, jusqu'en 2014. Pour rappel, cette vague de personnes formées par l'Institut a constitué une des principales populations de la présente étude. Pour une meilleure lisibilité de cet état récapitulatif, la présentation de cette population a été scindée en trois (3) articulations. La présentation a été faite d'abord par pays, ensuite par église et enfin par programme suivi.

3.3.1.1.5.1. État des personnes formées par pays d'envoi

Les registres académiques et administratifs de l'Institut ont permis de totaliser deux cent trente et une (231) personnes formées aux différents programmes de l'Institut de 1992 à 2014. Ces personnes proviennent d'Églises évangéliques de la Côte d'Ivoire, du Burkina Faso, du Sénégal, de la Guinée, du Bénin. Tout ceci donne l'histogramme suivant :

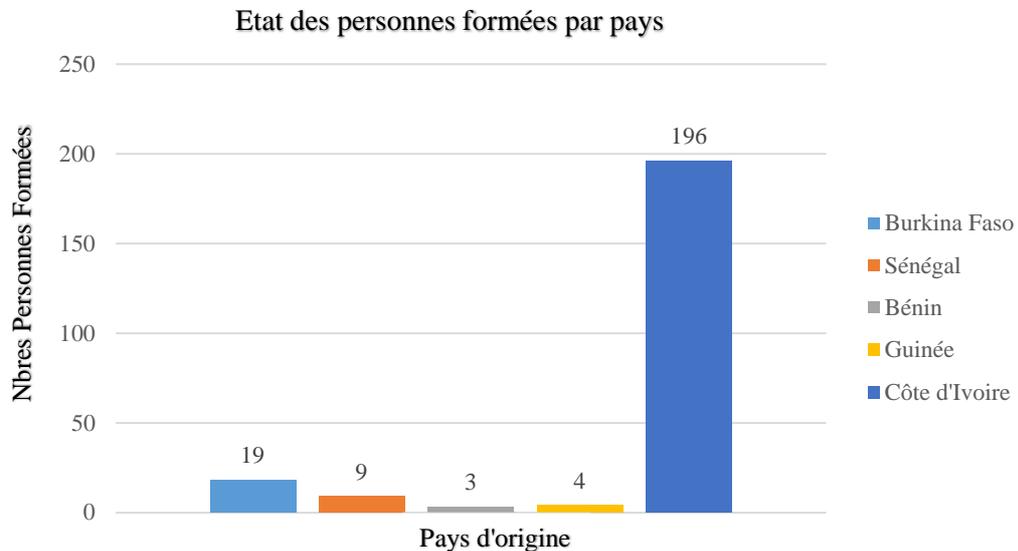


Figure 3 : État des personnes formées par pays

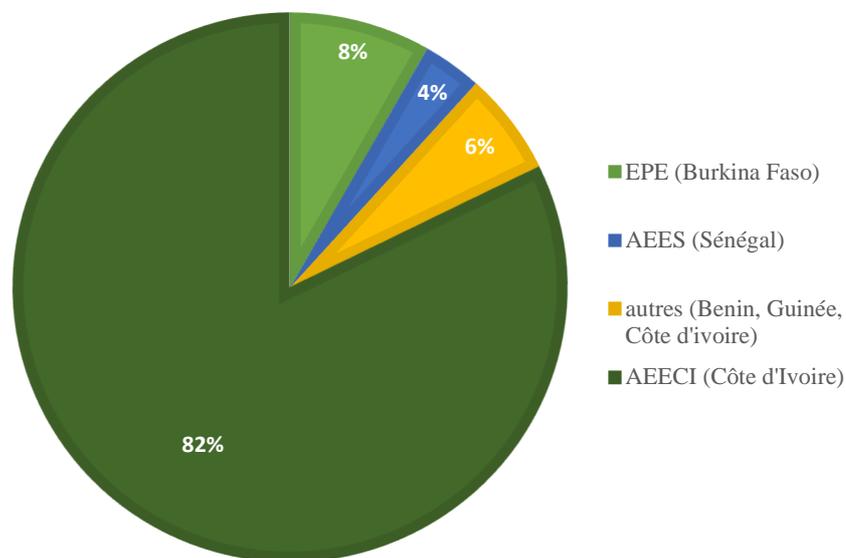
Cet histogramme a permis de comprendre que les personnes formées par l'Institut Pastoral Hébron proviennent des Églises évangéliques de la Côte d'Ivoire avec cent quatre-vingt-seize (196) personnes, soit un taux de 85 %. Puis vient le Burkina Faso, avec dix-neuf (19) personnes

formées, soit 8 %. Les autres pays (le Sénégal, la Guinée et le Bénin) ont bénéficié des services de l'Institut dans la formation de leur personnel ecclésiastique à hauteur respectivement de 4 %, 2 % et 1 %.

3.3.1.1.5.2. État des personnes formées par église d'envoi

Un récapitulatif des différentes Églises africaines ayant formées leur personnel à l'IPH s'est présenté comme suit :

Figure 4 : État des personnes formées par églises



Au regard de la *figure 4* ci-dessus, les principales églises qui ont bénéficié du ministère de formation de l'IPH pour leur personnel ont été les Églises AEECI en Côte d'Ivoire (82 %), EPE au Burkina Faso (8 %), l'AEES au Sénégal (4 %), l'Église Évangélique du Christ au Bénin, les églises issues de Wec-Guinée et les églises CMA-Côte d'Ivoire, Foursquare-Côte d'Ivoire, Baptiste œuvre et Mission en Côte d'Ivoire (6 %).

3.3.1.1.5.3. État des personnes formées par programmes suivis

Les personnes formées par l'Institut sont passées par différents programmes de formation² : la Formation Pastorale, la Formation au cycle de Licence en Théologie, la section des femmes, les recyclages, la Formation niveau I.

Le récapitulatif des personnes formées par type de programme est présenté comme ce qui suit :

² À propos des différents programmes de formation de l'IPH. L'organisation des programmes est généralement fonction des niveaux scolaires initiaux des apprenants. Ainsi,

- Le programme "*Formation Pastorale*" quoique son nom l'indique n'est pas spécifique à la formation d'apprenants destinés seulement au ministère pastoral. Il permet d'assurer une formation de base pour tout ministère dans l'Église. Ce programme est généralement ouvert aux apprenants ayant fait au moins quatre (4) années d'enseignement secondaire dans les collèges ou lycées et qui n'ont cependant pas le diplôme du Baccalauréat. Ce programme existe à l'IPH depuis sa création en 1992.
- Le programme de "*cycle de Licence en Théologie*". Il s'agit ici d'une formation théologique de type universitaire offerte aux apprenants titulaires d'un baccalauréat de l'enseignement secondaire ou de son équivalent officiel. Ce programme fonctionne selon deux systèmes : le système modulaire et le système résidentiel. Le système modulaire se présente généralement comme une sorte de formation continue pour les serviteurs de Dieu ayant au préalable une formation biblique équivalente à la "formation Pastorale" et titulaire du baccalauréat. Les apprenants ici allient formation théologique et ministère. Le système résidentiel quant à lui exige des apprenants une disponibilité à temps complet pour leurs études. Ce programme existe à l'IPH depuis mars 2009.
- Le programme "*Niveau I*". Il est aussi une formation de base pour tout ministère dans l'église, quoiqu'initialement, il vise la formation des "*implanteurs*" d'église. Il est ouvert aux apprenants ayant comptabilisé moins de quatre (4) années d'enseignement secondaire. Ce programme a débuté à l'IPH en 2004 et a été arrêté en 2009 sur proposition du Conseil de Direction de l'Institut et approbation de son Conseil d'Administration et de son Assemblée Générale.
- Le programme de la "*Section des Femmes*". Comme son nom l'indique, ce programme concerne exclusivement les femmes et les jeunes filles qui généralement n'ont pas le niveau minimal requis pour les programmes suscités. Ce programme existe à l'IPH depuis sa création en 1992.
- Le programme de "*Recyclage*". Celui-ci est un programme ponctuel de mise à niveau ou de renforcement des capacités des serviteurs de Dieu déjà en service.

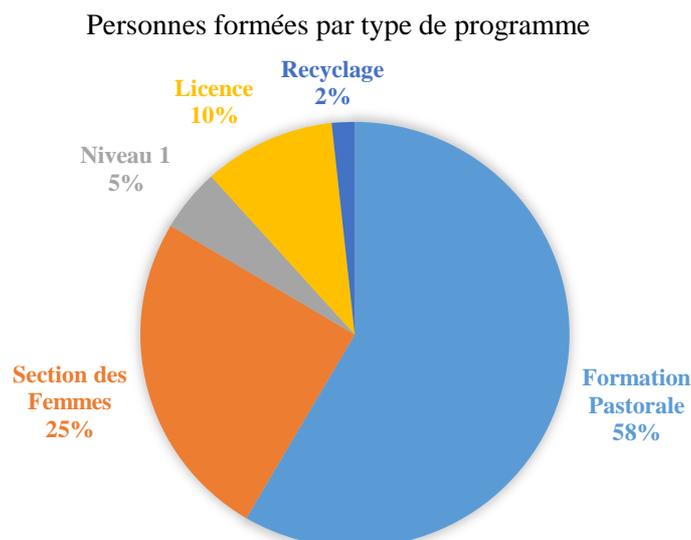


Figure 5 : État des personnes formées par type de programme

À la lecture de la *figure 5* ci-dessus, les personnes formées par l'IPH et qui ont constitué une des principales populations d'étude dans le présent travail ont été formées à des programmes différents au sein de l'Institut. Ainsi, l'on a le programme de Formation Pastorale qui a formé 58 % de cette population. La Section des Femmes a formé 25 %. Le programme de Licence en théologie a formé 10 % des personnes. Le programme du Niveau I en a formé 5 % de l'ensemble des personnes et le programme de recyclages a concerné 2 % du total des personnes formées.

3.3.1.2. Avis des personnes formées à l'IPH sur les caractéristiques du leadership qu'elles exercent

3.3.1.2.1. Résultat de leur connaissance de la notion du leadership

Cette partie expose les résultats des questions qui se sont rapportées à la connaissance du leadership chez les personnes formées à l'IPH.

Aux questions « *savez-vous ce qu'est le leadership ?* » et « *Pensez-vous que vous êtes leaders ?* », les résultats suivants ont été recueillis :

Tableau XXIX : Résultat de la connaissance du leadership

Effectif		Pensez-vous que vous êtes leader ?		Total
		Oui	Je ne sais pas	
Savez-vous ce que c'est que le leadership ?	Oui	26	3	29
	Non	1	0	1
Total		27	3	30

Les résultats présentés dans ce *tableau XXVIX* font état d'une part, de ce que toutes les personnes interrogées, de manière presque unanime (29 sur 30), ont affirmé savoir ce que c'est que le leadership. Un (1) enquêté a affirmé quant à lui, ne pas savoir ce qu'est que le leadership. D'autre part, des enquêtés (3 sur 30) ont eu de la peine à savoir s'ils sont des leaders ou non.

Dans la suite des investigations, il en est résulté que la définition donnée à la notion de leadership a présenté les réalités indiquées dans le tableau suivant :

Tableau XXX : Résultat des mesures lexicales des réponses du verbatim de définition du leadership

M= 3, MM= 3, B= 6.67, I=1.00	BIEN CONDUIRE et DIRIGER les gens
M= 17, MM= 6, B= 2.82, I=0.35	la capacité d'un individu à MENER ou CONDUIRE d'autres individus ou ORGANISATIONS dans le BUT D'ATTEINDRE CERTAINS OBJECTIFS - On dira alors qu'un leader est quelqu'un qui est CAPABLE DE GUIDER - D'INFLUENCER et D'INSPIRER
M= 14, MM= 2, B= 1.43, I=0.14	de DIRECTION propre à une organisation ou une institution pourrait par exemple parler de leadership chrétien
M= 10, MM= 4, B= 2.20, I=0.40	Un leader c'est une personne qui EST À LA TÊTE D'UN GROUPE qui fait office de CHEF et DÉCIDE et FAIT SUIVRE les autres
M= 4, MM= 3, B= 4.75, I=0.75	Savoir CONDUIRE et DIRIGER un peuple
M= 1, MM= 1, B= 3.00, I=1.00	c'est INFLUENCER les autres
M= 5, MM= 4, B= 3.00, I=0.80	Le Leadership est une INFLUENCE - c'est la capacité qu'a une personne D'INFLUENCER les autres
M= 3, MM= 1, B= 1.00, I=0.33	Exercer une RESPONSABILITÉ quelconque
M= 5, MM= 2, B= 1.00, I=0.40	être premier RESPONSABLE - DIRIGEANT transformé
M= 4, MM= 3, B= 6.50, I=0.75	La manière de DIRIGER pour ATTEINDRE SES OBJECTIFS
M= 5, MM= 2, B= 1.80, I=0.40	Une personne qui DONNE UNE VISION et les moyens pour la réaliser
M= 2, MM= 2, B= 5.00, I=1.00	MANIÈRE DE CONDUIRE
M= 11, MM= 4, B= 3.36, I=0.36	Action positive que mène le leader - sa CAPACITÉ À MENER ou CONDUIRE d'autres individus dans le but d'atteindre certains objectifs
M= 4, MM= 2, B= 3.75, I=0.50	DIRIGER un groupe dans un esprit d'équipe
M= 6, MM= 3, B= 3.17, I=0.50	l'art D'ORGANISER - de DIRIGER les personnes selon une VISION CLAIRE
M= 3, MM= 2, B= 4.33, I=0.67	Toutes les orientations à prendre pour DIRIGER bien
M= 4, MM= 3, B= 4.75, I=0.75	Manière de GÉRER les autres pour ATTEINDRE DES OBJECTIFS
M= 6, MM= 4, B= 5.17, I=0.67	C'est l'art de DIRIGER un groupe dans le but d'atteindre des objectifs
M= 2, MM= 2, B= 6.50, I=1.00	L'ART DE DIRIGER
M= 7, MM= 4, B= 2.00, I=0.57	La manière de gérer les hommes sur lesquels l'on est établi de façon à les transformer pour Christ
M= 9, MM= 3, B= 3.44, I=0.33	C'est le fait de diriger une entité afin d'atteindre un objectif sous la houlette d'un leader - d'un chef d'œuvre
M= 1, MM= 1, B= 3.00, I=1.00	C'est comment gérer
M= 9, MM= 2, B= 1.22, I=0.22	C'est gouverner - ou guider en vue de répondre aux besoins des autres
M= 8, MM= 4, B= 2.63, I=0.50	C'est avoir la capacité de transformer son environnement et d'amener son peuple à atteindre un objectif fixé
M= 3, MM= 2, B= 1.33, I=0.67	C'est la gestion des hommes pour le développement

Tableau XXXI : Lieu d'apprentissage du leadership

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pendant la formation à IPH	17	56,7	56,7	56,7
	Dans l'exercice du ministère	6	20,0	20,0	76,7
	Ailleurs	7	23,3	23,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Il apparait selon les résultats présentés ci-dessus (*Tab. XXXI*) que pour plus de la moitié des personnes interrogées, soit 56,7 %, l'idée de leadership a été reçue lors de leur formation à l'IPH. Ces mêmes résultats ont présenté que, pour 43,3 % de personnes interrogées, la notion de leadership a été reçue ailleurs que l'IPH ou pendant l'exercice de leur ministère.

Aussi à la question : « *Avez-vous suivi le cours de Management/leadership/Menariat à l'IPH ?* », les réponses apportées ont présenté l'état suivant :

Tableau XXXII : Cours de leadership suivi à l'IPH

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	14	46,7	46,7	46,7
	Non	14	46,7	46,7	93,3
	Je ne sais plus	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Les résultats recueillis ont permis d'observer dans ce *tableau XXXII* que 46,7 % des personnes interrogées ont affirmé avoir suivi l'un de ces cours, censés inculquer la notion du leadership aux apprenants, pendant leur formation à l'IPH. Une frange de 46,7 % de personnes affirme n'avoir reçu aucun de ces cours. À ce taux s'ajoutent les 6,7 % de personnes qui ne se souviennent même plus si de tels cours ont existé dans leur programme de formation.

Quelle que soit l'origine de la connaissance du leadership des enquêtés, il leur a été demandé de dire l'apport de celle-ci dans leur ministère. Le tableau suivant fait la synthèse des avis recueillis :

Tableau XXXIII : Résultat de l'apport du cours de leadership au ministère exercé

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Aide dans l'administration de l'Église	1	3,3	14,3	14,3
	Beaucoup	1	3,3	14,3	28,6
	Bonne organisation	1	3,3	14,3	42,9
	Ça nous aide	1	3,3	14,3	57,1

	Comment se conduire dans l'Église	1	3,3	14,3	71,4
	Succès	1	3,3	14,3	85,7
	Une orientation	1	3,3	14,3	100,0
	Total	7	23,3	100,0	
Non-valide	Non Réponse	23	76,7		
Total		30	100,0		

Ce tableau XXXIII a montré qu'à la question posée, seulement 23,3 % des enquêtés ont apporté une réponse et ceux-ci pensent que les enseignements sur le leadership ont apporté quelque chose à leur ministère.

Pour connaître le genre et la visée du leadership exercé par les enquêtés, des investigations à ce propos ont été menées. Les résultats de ces investigations sont exposés dans la partie suivante.

3.3.1.2.2. Résultat concernant la pratique du leadership.

À la question de savoir le type de leadership exercé par les personnes formées à l'IPH dans leur ministère, les résultats suivants ont été recueillis :

Tableau XXXIV : Résultat des mesures lexicales du verbatim du style de leadership exercé

M= 2, MM= 1, B= 2.50, I=0.50	(#4) travaille en équipe
M= 1, MM= 1, B= 3.00, I=1.00	(#2) participatif
M= 3, MM= 1, B= 2.67, I=0.33	(#2) Combinaison de leader et de manager
M= 2, MM= 2, B= 1.00, I=1.00	collectif ou collaborateur
M= 7, MM= 2, B= 1.14, I=0.29	Style de collaboration - coaching
M= 2, MM= 1, B= 1.00, I=0.50	leaders consultatif
M= 2, MM= 1, B= 3.50, I=0.50	Le leadership relationnel
M= 3, MM= 2, B= 3.00, I=0.67	Leader collaboratif - participatif
M= 4, MM= 2, B= 1.00, I=0.50	Concertation avec les autres et imposition en cas de désaccord
M= 2, MM= 2, B= 1.00, I=1.00	Dirigeant-facilitateur
M= 3, MM= 1, B= 1.00, I=0.33	servir dans la créativité et dans l'humilité
M= 2, MM= 1, B= 3.00, I=0.50	Leader de situation
M= 2, MM= 1, B= 3.50, I=0.50	Leadership Situationnel
M= 2, MM= 1, B= 3.50, I=0.50	le leadership consensuel
M= 2, MM= 1, B= 3.50, I=0.50	Leadership collégial
M= 2, MM= 1, B= 3.50, I=0.50	un leadership qui transforme

M : Nombre total de mots, B : Banalité, MM : Nombre de mots marqués parmi ces mots, I : Intensité des mots marqués

Le résultat présenté par ce tableau de mesure lexicale (*Tab. XXXIV*) fait ressortir l'ensemble de la terminologie utilisée par les personnes enquêtées, pour qualifier et typifier leur leadership.

Un récapitulatif de cet ensemble de lexiques donne le nuage de mots suivant :

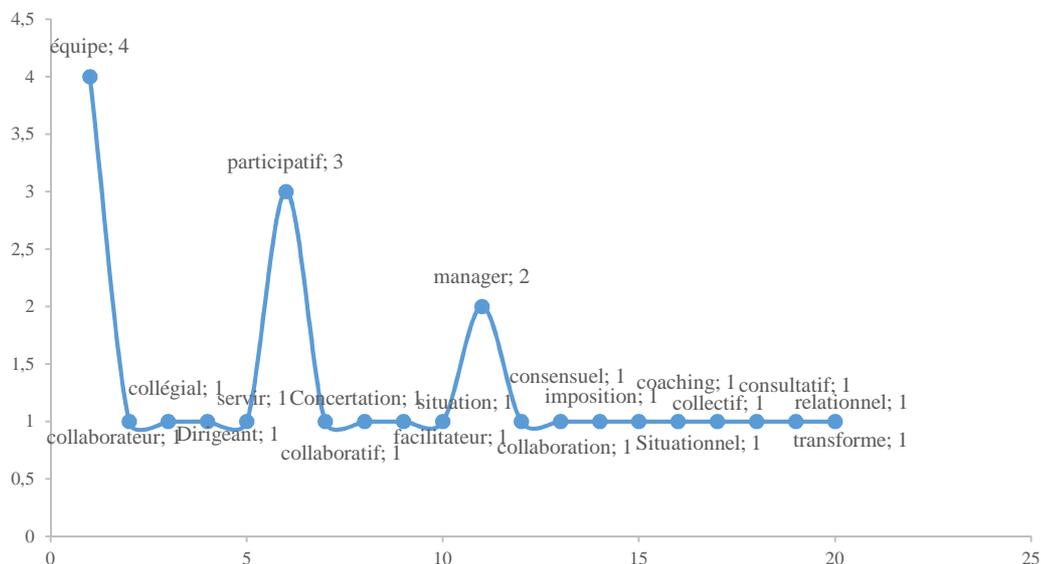


Figure 7 : Graphique des mesures lexicales des terminologies sur le type de leadership exercé

Selon le résultat présenté par cette *figure 7*, autant l'approche définitionnelle du leadership a couvert un vaste champ sémantique, autant, l'a été le style de leadership qu'ont affirmé exercer les personnes formées à l'IPH.

Comme il résulte que le leadership est diversement défini par les enquêtés, les investigations ont aussi cherché à savoir sur quoi porte leur leadership et quelle est sa visée ? Une approche croisée de ces deux interrogations donne le résultat suivant :

Tableau XXXV : Résultat de l'état croisé entre le but et l'accentuation du leadership des enquêtés

		Sur quoi mettez-vous l'accent dans votre leadership ?		Total	
		L'œuvre	Les Hommes		
Que vise votre leadership ?	Le résultat du Travail	Effectif	8	7	15
		% du total	26,7	23,3	50,0
	Le bien-être des Hommes	Effectif	0	15	15
		% du total	0,0	50,0	50,0
Total		Effectif	8	22	30
		% du total	26,7	73,3	100,0

Le but du leadership exercé ainsi que les éléments sur lesquels l'accent est placé dans ce leadership ont été mis en corrélation dans ce *tableau XXXV*. Le résultat qui ressort de cette mise

en corrélation est que 73,3 % des enquêtés ont affirmé mettre l'accent sur la personne humaine dans l'exercice de leur leadership. Aussi, selon ces mêmes résultats, à proportion égale, les personnes enquêtées ont dit viser le résultat du travail (50 %) et la recherche du bien-être des personnes (50 %) dans l'exercice de leur leadership.

Aux questions de savoir ce qui est important et primordial dans l'exercice de leur leadership, les résultats qui suivent ont été recueillis. Il est toutefois à noter que les investigations ont porté sur l'importance accordée à l'homme et à la communauté, sur l'importance accordée au résultat de l'œuvre et sur l'importance accordée au développement global de l'Homme.

- *De l'importance accordée à l'homme et à la communauté*

Tableau XXXVI : Résultat de l'état de l'importance de l'Homme et de la communauté dans le leadership

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très Importante	25	83,3	83,3	83,3
	Importante	5	16,7	16,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

- *De l'importance accordée au résultat de l'œuvre*

Tableau XXXVII : Résultat de l'état de l'importance de la recherche du résultat dans le leadership

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très importante	22	73,3	73,3	73,3
	Importante	8	26,7	26,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

- *De l'importance accordée au gain personnel*

Tableau XXXVIII : Résultat de l'état de l'importance de la recherche du gain personnel dans le leadership

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très important	4	13,3	13,3	13,3
	Important	10	33,3	33,3	46,7
	Un peu important	15	50,0	50,0	96,7
	Pas du tout Important	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

- *De l'importance accordée au développement global de l'homme*

Tableau XXXIX : Résultat de l'importance du développement global de l'Homme dans le leadership

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très importante	24	80,0	80,0	80,0
	Importante	6	20,0	20,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Ces tableaux successifs XXXVI à XXXIX ont présenté les résultats des questions fondamentales et primordiales dans l'exercice du leadership. Il s'est agi, entre autres, de recueillir l'avis des enquêtés sur l'importance qu'ils ont accordée à l'Homme et à la communauté dans leur leadership, l'importance qu'ils ont accordée au résultat de l'œuvre, à la recherche du gain personnel et enfin au développement global de l'Homme dans l'exercice de leur leadership.

Les différents résultats recueillis ont fait comprendre que la personne humaine et la communauté se trouvent être *très importantes* (83,3 %) dans l'exercice du leadership des personnes enquêtées (*Tab. XXXVI*). Ainsi, en est-il de la place accordée au développement global de la personne humaine (80 %) (*Tab. XXXIX*).

En conclusion, dans le troisième pan de ce chapitre trois, il a été question d'analyser la compréhension, voire la pratique du leadership chez les personnes formées à l'IPH de 1992 à 2014. Ainsi, la compréhension de la notion du leadership, le style de leadership exercé par les enquêtés et son origine ont été questionnés. Les résultats des éléments fondamentaux sur lesquels se focalise la pratique de leur leadership ont été aussi examinés. La partie suivante, la quatrième articulation de ce chapitre, s'est donnée pour objectif d'exposer les résultats de l'évaluation faite du leadership exercé par les personnes formées par l'IPH de 1992 à 2014.

3.4. Présentation des résultats de l'évaluation du leadership exercé par les personnes formées à l'IPH

Cette quatrième articulation du chapitre s'est évertuée à exposer les résultats des évaluations faites du leadership exercé par les personnes formées à l'IPH.

Cette partie regroupe les résultats des évaluations faites par les différentes populations de personnes enquêtées : l'auto-évaluation faite par les personnes formées à l'IPH sur le leadership qu'elles exercent ; les évaluations apportées par les fondateurs et les personnes ressources de l'Institut ; les évaluations des membres des conseils paroissiaux ; les évaluations des membres de la communauté immédiate des zones dans lesquelles les personnes formées à l'IPH sont en activité.

3.4.1. Résultat de l'auto-évaluation du leadership exercé par les personnes formées à l'IPH

Cette partie a présenté les résultats de l'évaluation de la pratique du leadership faite par les personnes formées à l'IPH. L'évaluation a concerné d'une part, l'impact observé sur leur vie personnelle, et d'autre part, l'impact sur leur ministère, leur église, et leur communauté en général.

3.4.1.1. Résultat de l'apport du style de leadership exercé sur leur vie personnelle et leur ministère

○ Sur leur vie personnelle

Tableau XL : Résultat de l'apport du leadership à la vie personnelle du leader

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	28	93,3	96,6	96,6
	Pas encore	1	3,3	3,4	100,0
	Total	29	96,7	100,0	
Non-valide	Non Réponse	1	3,3		
Total		30	100,0		

Des vingt-neuf (29) personnes qui ont daigné répondre à la question sur l'impact du style de leur leadership apporté dans leur vie personnelle, vingt-huit (28) d'entre elles (93,3 %) ont affirmé que le style de leadership qu'elles exercent a apporté un changement dans leur vie

personnelle. Une (1) des personnes a dit ne pas encore vu de changement dans sa vie, imputable au leadership qu'elle exerce. Aussi a-t-on cherché à savoir les domaines spécifiques de la vie dans lesquels les changements sont intervenus. Les résultats de cette investigation ont été présentés dans le tableau suivant :

Tableau XLI : Résultat des domaines de la vie personnelle dans lesquels le style de leadership a apporté un changement

Domaine des relations	Domaine du caractère	Domaine familial
- Appris à être serviteur des autres	- Dans la patience, l'écoute et la persévérance	- Dans le foyer - Vie de couple
- Cela m'a permis d'être ouvert aux autres	- Disposer à écouter, savoir quand dire oui ou non	
- Dans la collaboration avec les autres	- En écoutant plus les autres que soi-même	
- Dans le domaine des relations dans le domaine relationnel	- Développement de la foi personnelle en Dieu	
- En mettant des hommes en avant et de les responsabiliser davantage	- La dictature	
- Au niveau de l'organisation de l'Église	- Patience	
- Ce leadership m'aide à mettre la priorité sur l'homme	- Mon caractère	
- En mettant les gens en première position		
- Dans les domaines social et spirituel		
- La compréhension de l'homme et la gestion du temps		
- Facilité d'adaptation aux autres		
- Il m'aide à impliquer mes collaborateurs dans le travail		

○ *Sur leur ministère et dans l'Église*

Tableau XLII : Résultat de l'apport du leadership au ministère du leader

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	25	83,3	89,3	89,3
	Pas encore	3	10,0	10,7	100,0
	Total	28	93,3	100,0	
Non-valide	Non Réponse	2	6,7		
Total		30	100,0		

Vingt-huit (28) personnes ont répondu à cette question. Parmi elles, vingt-cinq (25) soit 83,3 % ont affirmé que le style de leadership qu'elles ont utilisé a apporté un changement dans leur ministère et dans l'Église. Trois (3) personnes, soit 10,7 % pensent quant à elles que le changement n'est pas encore perçu.

La recherche des domaines du ministère dans lesquels les changements sont intervenus a donné le résultat dont la synthèse est présentée dans le tableau suivant :

Tableau XLIII : Résultat des domaines du ministère dans lesquels le style de leadership a apporté un changement

Mobilisation	Délégation	Collaboration	Gestion
- Au niveau de la mobilisation pour la réalisation des projets - Succès dans les projets communs	- D'être moins chargé	- Bonne entente avec les responsables	- Dans la résolution des problèmes posés
- Au niveau de la motivation et évangélisation	- Faire confiance aux collaborateurs en leur déléguant certaine tâche dans le domaine d'administration de l'Église	- Dans la collaboration avec les autres	- Écoute, soumission, obéissance
- Les chrétiens s'engagent dans l'œuvre de Dieu	- Le principe de la délégation	- En consultant les autres	- La gestion des ressources humaines
		- Les contacts avec les autres	- Ma compréhension et savoir me prendre en face des situations
		- Unité et compréhension avec l'équipe	- Rien n'est fait sans une vision claire

3.4.1.2. Résultat de l'apport du style de leadership exercé sur leur communauté en général

Tableau XLIV : Apport du leadership à la communauté en général

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	17	56,7	68,0	68,0
	Non	1	3,3	4,0	72,0
	Pas encore	7	23,3	28,0	100,0
	Total	25	83,3	100,0	
Non-valide	Non Réponse	5	16,7		
Total		30	100,0		

La présentation des résultats de l'impact du style de leadership des personnes formées à l'Institut dans le changement de la communauté en général a fait l'objet du *Tableau XLIV*. Ces résultats ont montré que cinq (5) enquêtés n'ont pas daigné répondre à la question. Aussi, sept (7) personnes ont-elles affirmé n'avoir pas encore constaté de changement dans leur communauté comme résultat de leur leadership. Dix-sept (17) enquêtés (56,7 %) ont affirmé que leur style de leadership a apporté un changement dans leur communauté ambiante. Ainsi, pour ceux qui disent avoir observé des changements dans leur communauté comme résultat de leur leadership, les

domaines dans lesquels ces changements ont été observés sont regroupés dans le *Tableau XLV* ci-après.

Tableau XLV : *Résultat des domaines de la communauté dans lesquels le style de leadership a apporté un changement*

Relation	Projet	Témoignage
- Bonne communion avec les autres - Des relations avec les autres - (Bonne) Relation avec les non chrétiens	- (Bonne mobilisation) Financier	- (Bon) Témoignage de l'Église
- Confiance des fidèles des autres communautés et accès facile aux autorités	- Nous avons des projets qui aident toute la communauté	- Motivation, évangélisation, louange
- Entente, collaboration, amour, engagement		
- Le respect de l'autre		

Des dix-sept (17) personnes qui ont affirmé avoir observé des changements dans la communauté à l'issue de leur leadership, onze (11) d'entre elles, ont répondu à la question concernant les domaines de la communauté au niveau desquels les changements ont pu avoir lieu.

Somme toute, les résultats de la perception, de la pratique et de l'évaluation du leadership des personnes formées à l'IPH, tels qu'exposés, ont affecté dans le sens de son approfondissement la problématique de ce travail de recherche. La question reste toujours de savoir ce qui est véritablement important et primordial dans l'exercice du leadership pratiqué dans les Églises. En ceci, les observations en rapport avec la pratique du leadership des personnes formées à l'Institut ayant profondément influencé la formulation des hypothèses de recherche qui orientent la problématique du travail demeurent inchangées. Les visites de terrain menées dans le cadre des enquêtes ont permis de constater que les serviteurs de Dieu formés à l'IPH, s'évertuent à toujours entretenir le *statu quo* dans leur ministère. La manière stagnante de conduire les gens et les communautés continue de susciter des contestations de leur leadership. Les difficultés demeurent à s'intégrer et à prendre une part active à la vie de leur communauté de base. Les frustrations des fidèles et des serviteurs de Dieu eux-mêmes font partie de leurs expériences au quotidien. C'est cet ensemble de constat qu'expose les résultats dans la suite de ce travail qui fait état de la synthèse

des données d'évaluation recueillies auprès des fondateurs et personnes ressources, des membres des conseils paroissiaux et de la communauté immédiate.

3.4.2. Résultat de l'évaluations du leadership des personnes formées à l'IPH par les fondateurs et personnes ressources

Cette partie s'est donnée pour objectif de présenter les résultats des observations que les fondateurs et les personnes ressources ont fait du leadership exercé par les personnes formées à l'IPH.

3.4.2.1. Résultat de l'observation de la pratique du leadership

Les résultats exposés ici ont porté sur les observations en rapport avec l'accentuation, l'objectif visé et le point d'ancrage du leadership exercé. Les résultats de ces observations ont donné le *tableau XLVI* suivant :

Tableau XLVI : Éléments accentués dans la pratique du leadership

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	l'œuvre	6	85,7	85,7	85,7
	les moyens	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Le tableau a montré que selon les fondateurs et personnes ressources, les personnes formées à l'Institut mettent prioritairement l'accent sur *l'œuvre* selon 6 sur 7 des personnes interrogées, soit 85,7 %. Puis viennent, *les moyens* pour accomplir l'œuvre, selon 1 sur 7 des personnes interrogées, soit 14,3 %.

Quant aux objectifs que visent le leadership des personnes formées de l'IPH, les investigations auprès des fondateurs et personnes ressources ont permis d'avoir le résultat suivant :

Tableau XLVII : Résultat présentant les objectifs de leur leadership

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Le résultat du travail	3	42,9	42,9	42,9
	Le bien-être des Hommes	2	28,6	28,6	71,4
	Autre	2	28,6	28,6	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Tableau XLVIII : Résultat présentant autres objectifs de leur leadership

Effectif		Autres Précisez				Total
		L'argent	la croissance de l'Église	Leur autorité personnelle		
Selon vous, sur quoi les personnes formées à l'IPH mettent-ils l'accent dans leur leadership ?	l'œuvre	4	1	1	0	6
	les moyens	0	0	0	1	1
Total		4	1	1	1	7

Selon les résultats exposés dans ce *tableau XLVIII*, l'objectif de la pratique du leadership des personnes formées de l'Institut dont l'accentuation majoritaire était orientée vers l'œuvre, se décline comme ce qui suit : *le résultat du travail* et le *bien-être des Hommes*. Outre ces deux éléments, il a été constaté que les personnes formées à l'IPH recherchent autre chose dans la pratique de leur leadership. Il s'agit de : *l'argent*, de la *croissance de l'Église* (qui peut être comptabilisé dans le résultat du travail) et de *l'autorité personnelle* (Tab. *XLVII* et *XLVIII*).

Quelle place les personnes formées à l'IPH accordent-elles au développement global de l'homme dans la pratique du leadership ? Les réponses des fondateurs et personnes ressources ont donné le résultat qui suit :

Tableau XLIX : Résultat du rapport de leur leadership avec le développement intégral

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	3	42,9	42,9	42,9
	Non	4	57,1	57,1	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Les résultats exposés par le tableau ci-dessus ont montré que 57,1 % des enquêtés ont affirmé que leur leadership n'a aucun rapport avec le développement global de l'homme.

- *De l'importance accordée à l'Homme et à la communauté*

L'investigation concernant l'importance accordée à l'Homme et à la communauté a été menée au travers de l'interrogation suivante : *quelle importance le serviteur de Dieu accorde-t-il à cette communauté dans la pratique de son leadership ?* Le *tableau L* ci-après expose les résultats de cette interrogation.

Tableau L : Résultat de l'importance accordée à l'Homme et la communauté dans leur leadership

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très important	1	14,3	14,3	14,3
	important	5	71,4	71,4	85,7
	un peu important	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

- *De l'importance accordée au résultat de l'œuvre*

Hormis la personne humaine et la communauté, quelle place les personnes formées à l'Institut accordent-elles au résultat de l'œuvre dans leur pratique du leadership ? Le tableau suivant expose les résultats de cette requête.

Tableau LI : Importance accordée au résultat de l'œuvre dans leur Leadership

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très important	2	28,6	28,6	28,6
	important	4	57,1	57,1	85,7
	Pas du tout important	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

- *De l'importance accordée au gain personnel*

Connaitre la place occupée par la recherche du gain personnel a été aussi l'un des éléments fondamentaux investigués. Les résultats sont présentés dans le tableau ci-après.

Tableau LII : Importance accordée au gain personnel dans leur Leadership

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très important	3	42,9	42,9	42,9
	important	4	57,1	57,1	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

À l'évaluation, les enquêtés ont affirmé au travers de ce *Tableau LII* des résultats que la recherche de gain personnel occupe une place importante (57,1 %), et même très importante (42,9 %) dans la pratique du leadership des personnes formées à l'IPH. La place occupée par le développement global de la personne humaine a fait aussi l'objet de questionnement.

- *De l'importance accordée au développement global de l'homme.*

Tableau LIII : *Résultat de l'importance accordée au développement global de l'Homme dans leur leadership*

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	important	4	57,1	57,1	57,1
	un peu important	3	42,9	42,9	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

En somme, ces tableaux successifs (*L, LI, LII, LIII*) ont exposé les résultats des avis des fondateurs et des personnes ressources de l'Institut sur l'importance que les personnes formées par l'Institut accordent à l'Homme, à la communauté, au gain personnel et au développement global de l'Homme, dans leur pratique du leadership. Le récapitulatif de ces tableaux a fait voir que la personne humaine et la communauté sont importantes à 71,4 % (*Tab. L*). Le résultat de l'œuvre l'est à 57,1 % (*Tab. LI*). Le gain personnel occupe une proportion de 57,1 % (*Tab. LII*). Et le développement global de l'homme l'est à 57,1 % (*Tab. LIII*) dans la pratique du leadership des personnes formées par l'Institut.

3.4.2.2. Résultat de l'évaluation du style de leadership des personnes formées à l'IPH

En plus de l'évaluation de la pratique du leadership faite par les fondateurs et personnes ressources de l'Institut, il s'en est suivi l'évaluation de leur style de leadership.

À la question de savoir si le style de leadership des personnes formées à l'IPH répond à ce à quoi les fondateurs et les personnes ressources s'attendaient lors de la création de l'IPH, les données suivantes ont été recueillies.

Tableau LIV : *Résultat de l'attente initiale du style de leadership des personnes formées à l'IPH*

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	3	42,9	42,9	42,9
	Non	1	14,3	14,3	57,1
	Pas tout à fait	3	42,9	42,9	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Le *tableau LIV* présente la fréquence des résultats qui ont fait ressortir qu'à égale proportion, les enquêtés ont exprimé une divergence de vue contradictoire quant au style de

leadership exercé par les personnes formées à l'Institut. Pour trois (3) enquêtés sur sept (7), soit 42,9 % des avis, leur style de leadership correspond à leur attente. Pour trois (3) autres, soit encore 42,9 % des avis, le style de leadership exercé n'est *pas tout à fait* ce que l'on attendait d'eux. Un (1) enquêté sur les sept (7) a affirmé l'inadéquation absolue entre le style de leadership pratiqué par les personnes formées à l'Institut et ce qui était attendu d'eux.

En appui à ces précédents résultats, les recherches ont été orientées sur l'apport spécifique du leadership des personnes formées à l'Institut aux changements dans leur Église et dans leur communauté en général.

Ainsi, à la question « *Le style de leadership des personnes formées à l'IPH a-t-il apporté un changement dans votre (vos) Église (s) ?* », les résultats suivants ont été recueillis :

Tableau LV : Récapitulatif des observations sur l'apport du style du leadership à l'Église

	Observations					
	Valide		Non-valide		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Le style de leadership des personnes formées à l'IPH a-t-il apporté un changement dans votre (vos) Église (s) ? * Précisez votre réponse	6	85,7%	1	14,3%	7	100,0%

On constate dans ce *Tableau LV* que six (6) personnes sur les sept (7) enquêtées ont fourni une réponse à la question posée. Il y a ainsi six (6) observations validées contre une (1) non validée. Les six observations validées ont été réparties comme il suit :

Tableau LVI : État des changements apportés dans l'église par le leadership des personnes formées à l'IPH

Effectif		Précisez votre réponse					Total
		Dans le domaine de la formation	Dans le domaine du bien-être social surtout	Ils ont apporté un certain respect de l'Église	On a vu une croissance numérique dans les Églises		
Le style de leadership des personnes formées à l'IPH a-t-il apporté un changement dans votre (vos) Église (s)?	Oui	0	1	1	1	1	4
	Non	1	0	0	0	0	1
	Pas encore	1	0	0	0	0	1
Total		2	1	1	1	1	6

Des six (6) observations valides, quatre (4) d'entre elles ont affirmé que le style de leadership des personnes formées à l'IPH a apporté un changement dans leurs Églises. Une (1) personne a répondu par la négative pour signifier n'avoir observé aucun changement au sein de leur Église qui pouvait être imputable au style de leadership des étudiants formés de l'Institut. Une (1) des observations présente une réponse dubitative. La personne interrogée stipule n'avoir pas encore observé de changement au sein de son église.

Pour ceux qui ont répondu par l'affirmative, les changements apportés dans les églises se sont situés dans quatre (4) principaux domaines, à savoir : le domaine de la formation (de l'église et des chrétiens), le domaine du bien-être social, le domaine du respect de l'Église (témoignage des personnes en dehors de l'église) et le domaine de la croissance numérique des fidèles de l'Église.

À la question, « *Le style de leadership des personnes formées à l'IPH a-t-il apporté un changement dans votre communauté de façon en générale ?* », les résultats suivants ont été recueillis :

Tableau LVII : Résultat des changements apportés dans la communauté en général par le leadership des personnes formées à l'IPH

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	1	14,3	20,0	20,0
	Non	1	14,3	20,0	40,0
	Pas encore	3	42,9	60,0	100,0
	Total	5	71,4	100,0	
Non-valide	Non Réponse	2	28,6		
Total		7	100,0		

Ce tableau d'analyse de fréquence (*Tab. LVII*) a présenté le résultat à la question relative à l'apport des personnes formées à l'Institut aux éventuels changements dans leurs communautés en général. Ces résultats ont fait constater ce qui suit : des sept (7) personnes soumises à cette question, deux (2) n'ont pas daigné apporter de réponse (Non Réponse). Trois (3) personnes ont été dubitatives dans l'expression de leur avis. Elles ont répondu n'avoir *pas encore* observé de changement au sein de leur communauté en général comme résultant du leadership exercé par les

personnes formées par l'Institut. Des deux (2) enquêtés restants, l'un répond par l'affirmative tandis que l'autre le fait par la négative.

3.4.3. Résultats des observations et évaluations du leadership des personnes formées à l'IPH faites par les membres des conseils des églises locales

Cette autre articulation du travail expose les résultats des investigations faites auprès des fidèles, membres des conseils paroissiaux des églises locales. Les enquêtes menées auprès d'eux ont permis de recueillir leurs observations et leurs évaluations du leadership pratiqué par leurs pasteurs respectifs formés à l'IPH.

3.4.3.1. Résultat de la présentation des personnes enquêtées

Cette partie a fait une présentation statistique sommaire des membres des conseils de direction des églises locales qui ont été enquêtés. La présentation concerne le temps de présence de leur pasteur au sein de leur église locale aussi bien que les responsabilités qu'ils exercent au sein de celle-ci.

3.4.3.1.1. Résultat des responsabilités exercées par les enquêtés au sein de leur église locale

Tableau LVIII : Responsabilité des enquêtés au sein de leur communauté

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Ancien	6	21,4	22,2	22,2
	Diacre	8	28,6	29,6	51,9
	Responsable de Mouvement	5	17,9	18,5	70,4
	Autre	8	28,6	29,6	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Non-valide	Non Réponse	1	3,6		
Total		28	100,0		

L'interrogation dont les résultats sont exposés dans le tableau ci-dessus a consisté à connaître les responsabilités que les personnes enquêtées exerçaient au sein de leur communauté ecclésiale respective. Le résultat de cette interrogation fait ressortir que les fidèles interrogés exercent diverses responsabilités au sein de leur communauté ecclésiale. Hormis le fait qu'ils sont

tous membres du conseil de direction de leur église locale respective, ils ont aussi des responsabilités spécifiques qu'ils exercent. Pour les réponses valides, ils ont les responsabilités d'Anciens (22,2 %), de Diacres (29,6 %), de responsables de Mouvement (jeunes, femmes...) (18,5 %), tout comme celles de Président de chorale, de Moniteur d'école de dimanche (29,6 %).

3.4.3.1.2. Temps de présence des différents pasteurs au sein de leurs communautés respectives

Tableau LIX : Résultat du Temps de présence des pasteurs au sein leurs communautés

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Depuis moins d'une année	1	3,6	3,6	3,6
	depuis 1-5 ans	16	57,1	57,1	60,7
	Depuis plus de 5 ans	11	39,3	39,3	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

Le *tableau LIX* expose les résultats de la question qui consistait à savoir depuis combien de temps leur Pasteur exerce au sein de leur communauté. Les résultats recueillis permettent d'apprécier le temps de présence des pasteurs au sein des communautés ecclésiales. Il a été donné de constater que la classe modale de ce tableau est la période [*depuis 1-5 ans*].

3.4.3.2. Résultats de l'observation de la pratique du leadership

Quelles observations les membres des conseils des communautés ecclésiales ont-ils faites de la pratique du leadership de leur pasteur respectif ? Il s'agissait dans cette articulation d'exposer les résultats des éléments sur lesquels porte le leadership des pasteurs, son but principal et surtout son rapport avec le développement global et intégral de l'Homme. Dans une seconde articulation, il s'agit de présenter les résultats de l'évaluation de l'importance que les pasteurs accordent à la personne humaine, à la communauté, à son développement global ainsi qu'au résultat de l'œuvre et au le gain personnel.

« Selon vous, sur quoi votre pasteur met il l'accent dans son leadership ? »

Tableau LX : Résultat de l'état de l'accentuation du leadership du pasteur

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	l'œuvre	22	78,6	81,5	81,5
	les Hommes	3	10,7	11,1	92,6
	les moyens	2	7,1	7,4	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Non-valide	Non Réponse	1	3,6		
Total		28	100,0		

Le *tableau LX* a exposé le résultat de l'observation faite de la pratique du leadership des pasteurs. Il en ressort que l'œuvre demeure l'axe central de la pratique du leadership. Il s'agit de l'avis de vingt (22) enquêtés sur les vingt-sept (27) ayant répondu à la question, soit 78,6 % des réponses exprimées. L'idée de mettre l'accent du leadership sur les hommes et sur les moyens a recueilli respectivement 10,3 % et 7,1 % des avis exprimés.

« Selon vous, quel est le but principal que le Pasteur vise dans son leadership ? »

Tableau LXI : Résultat du but principal que vise le leadership du pasteur

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	le résultat du travail	21	75,0	77,8	77,8
	le bien-être des Hommes	6	21,4	22,2	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Non-valide	Non Réponse	1	3,6		
Total		28	100,0		

Des vingt-sept (27) réponses validées pour la question, vingt et un (21) soit 77,8 % des réponses ont affirmé que le leadership de leur pasteur vise le travail comme résultat. Six (6) enquêtés, soit (22,2 %) des réponses, ont affirmé que c'est plutôt la recherche du bien-être des Hommes qui constitue le but principal de la pratique du leadership des pasteurs.

« *Son leadership a-t-il un rapport avec le développement global/intégral de l'Homme ?* »

Tableau LXII : Résultat du rapport du leadership du pasteur au développement global

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	19	67,9	82,6	82,6
	Non	4	14,3	17,4	100,0
	Total	23	82,1	100,0	
Non-valide	NR	5	17,9		
Total		28	100,0		

NR= Non Réponse

À la lecture des résultats exposés par ce *Tableau LXII*, il en ressort que cinq (5) enquêtés sur les vingt-huit (28) n'ont pu fournir de réponse à la question posée. Ceci a permis d'avoir vingt-trois (23) observations validées. Des vingt-trois (23) observations validées, dix-neuf (19), soit 82,6 %, ont affirmé que le leadership de leur pasteur est en rapport avec le développement intégral ou global de l'Homme. Quatre (4) enquêtés ont répondu à la préoccupation par une réponse négative. Ainsi, quant à savoir les domaines du développement intégral dans lesquels les enquêtés pensent avoir observé les changements, les résultats suivants en découlent :

Tableau LXIII : Résultats des domaines indiquant le rapport du leadership avec le développement global

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	en associant les autres au travail	1	3,6	11,1	11,1
	en innovant sans cesse	1	3,6	11,1	22,2
	encourage à l'entraide	1	3,6	11,1	33,3
	Il accompli bien son travail	1	3,6	11,1	44,4
	il cherche à unir tous sans exception	1	3,6	11,1	55,6
	il valorise les gens	1	3,6	11,1	66,7
	Recherche du bien-être des fidèles	1	3,6	11,1	77,8
	son leadership n'apporte aucune promotion sociale du chrétien	1	3,6	11,1	88,9
	valorise l'homme en lui déléguant des responsabilités	1	3,6	11,1	100,0
	Total	9	32,1	100,0	
Non-valide	NR	19	67,9		
Total		28	100,0		

NR= Non Réponse

Les résultats présentés par ce *tableau LXIII* ont établi le rapport entre le leadership pratiqué par les pasteurs et le développement intégral de l'Homme. Sur dix-neuf (19) enquêtés qui ont

affirmé avoir observé l'existence de lien entre la pratique du leadership de leur pasteur et le développement intégral de l'Homme, seulement, neuf (9) d'entre eux ont pu identifier les domaines dans lesquels ces liens ont existé. Ces domaines ont concerné, entre autres, les questions d'innovations constantes apportées par le pasteur dans l'organisation de l'Église ; les questions d'encouragements faits par le pasteur à l'entraide entre les chrétiens, de dévouement à la tâche pastorale (visites pastorales aux fidèles, prédications...), de création de cadres d'unité entre les chrétiens, de recherche de bien-être et de la valorisation des fidèles. Tout cela n'a été possible que par la confiance placée en eux par le fait que le pasteur leur délègue des responsabilités au niveau de la communauté ecclésiale.

Une seconde articulation des investigations sur la pratique du leadership a permis d'exposer les résultats sur l'importance que les pasteurs accordent à la *personne humaine*, à la *communauté*, au *résultat de l'œuvre*, au *gain personnel* et au *développement global de la personne humaine* dans la pratique de leur leadership.

- « *De l'importance accordée à la personne humaine et la communauté* »

Tableau LXIV : État de l'importance accordée à la personne humaine et la communauté

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très important	11	39,3	39,3	39,3
	important	16	57,1	57,1	96,4
	Un peu important	1	3,6	3,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

À la question de savoir l'importance accordée à l'Homme et à la communauté dans la pratique du leadership des pasteurs, les enquêtés ont affirmé que leurs pasteurs accordaient une place *Très importante* à la personne humaine et à la communauté dans leur leadership. Ceci a été observé au regard de onze (11) avis, soit 39,3 % des enquêtés. Pour 57,1 % des enquêtés, la place que les pasteurs accordent à la personne humaine et à la communauté peut être jugée juste *importante*.

- « De l'importance accordée au résultat de l'œuvre dans le Leadership ? »

Tableau LXV : État l'importance accordée au résultat de l'œuvre

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très important	15	53,6	53,6	53,6
	important	13	46,4	46,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

Les résultats exposés par ce tableau ont fait voir que l'importance de l'œuvre dans la pratique du leadership des pasteurs au sein des communautés ecclésiales a été jugée par les enquêtés comme étant *très important* pour 53,6 % des cas et *important* pour 46,4 % des enquêtés.

- « De l'importance accordée au gain personnel »

Tableau LXVI : État de l'importance accordée au gain personnel

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très important	4	14,3	14,8	14,8
	important	14	50,0	51,9	66,7
	Un peu important	7	25,0	25,9	92,6
	Pas du tout important	2	7,1	7,4	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Non-valide	NR	1	3,6		
Total		28	100,0		

NR = Non Répondu

Des vingt-sept (27) réponses validées dans cette interrogation, les enquêtés ont trouvé que le gain personnel, dans la pratique du leadership des pasteurs, est considéré comme élément *un peu important* selon 25,9 % des avis. Pour 51,9 % des enquêtés, le gain personnel a une place *importante* dans le leadership des pasteurs, quand 7,4 % pensent que cela n'est *pas du tout important*, tandis que 14,8 % trouvent que les pasteurs considèrent le gain personnel comme *très important*.

- « De l'importance accordée au développement global de la personne humaine »

Tableau LXVII : Résultat de l'importance accordée au développement global de la personne humaine

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très important	6	21,4	21,4	21,4
	important	20	71,4	71,4	92,9
	Un peu important	2	7,1	7,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

Les résultats exposés dans ce tableau ont indiqué que, dans une large proportion des enquêtés (71,4 %), le développement global de la personne humaine a une place *importante* dans

le leadership des pasteurs. Il a indiqué aussi que 21,4 % des avis lui ont accordé une place *très importante*, quand pour 7,1 % l'effort des pasteurs vers la communauté est jugé *peu important*.

3.4.3.3. Résultat de l'évaluation du style de leadership du pasteur

Au-delà des observations liées à la pratique du leadership faites par les membres des conseils des églises locales, quelles évaluations font-ils du style de leadership exercé par leurs pasteurs ? Cette articulation du travail expose les résultats de l'évaluation que les fidèles membres des conseils de direction des églises locales ont faite du style de leadership exercé par leurs pasteurs respectifs. L'évaluation a porté sur les appréciations du style de leadership du pasteur et aussi sur les domaines de la vie de l'église qui ont été influencés par le leadership de leur pasteur.

À la question de savoir si le style de leadership de leur pasteur correspondait à ce à quoi ils s'attendaient en tant que fidèles et collaborateurs, les avis suivants ont été recueillis :

Tableau LXVIII : Résultat lié à l'attente du style du leadership du Pasteur

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	25	89,3	92,6	92,6
	Non	2	7,1	7,4	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Non-valide	NR	1	3,6		
Total		28	100,0		

NR=Non Répondu

Le *tableau LXVIII* ci-dessus expose les résultats de la préoccupation qui établit le rapport entre l'attente des fidèles de l'église et le leadership exercé par leur pasteur. Des 96,4 % de réponses validées pour cette interrogation, 89,3 % des enquêtés ont répondu par l'affirmative.

Pour mieux apprécier les domaines dans lesquels le style de leadership répondait aux attentes des fidèles, le verbatim recueilli a donné les résultats suivants :

Tableau LXIX : Résultat du verbatim des raisons d'appréciation du pasteur par les fidèles

Caractère	Ministère	
	Formation	Rapport avec les Hommes
<ul style="list-style-type: none"> - Il est au service de sa communauté - Il est compréhensif - Il est l'homme du moment - Il est rigoureux et pratique la justice 	<ul style="list-style-type: none"> - Il enseigne ce qui est écrit - il met l'accent sur la formation des responsables et l'enseignement du peuple 	<ul style="list-style-type: none"> - Aime encadrer ses disciples - Il place l'homme au centre de son leadership - Il s'intéresse à nous les chrétiens - il unit tout le monde
Dépréciation	<ul style="list-style-type: none"> - Méthode de travail assez anachronique - Il embrasse beaucoup d'activités à la fois 	

Le *tableau LXIX* a exposé les résultats du verbatim des membres des conseils locaux des églises. Ce verbatim a énuméré des éléments de deux ordres concernant leurs pasteurs. Il s'agit d'une part des éléments en rapport avec leur caractère et d'autre part des éléments en rapport avec le ministère.

À la question de savoir si le style de leadership de leur pasteur a apporté un changement dans leurs Églises respectives, le tableau ci-dessous a exposé les résultats recueillis.

Tableau LXX : État de l'apport du style de leadership du Pasteur pour le changement dans l'Église

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	13	46,4	48,1	48,1
	Non	3	10,7	11,1	59,3
	Pas encore	11	39,3	40,7	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Non-valide	NR	1	3,6		
Total		28	100,0		

NR=Non Répondu

Vingt-sept (27) réponses valides ont été recueillies pour cette question. Il en est résulté que treize (13) enquêtés, soit 46,4 % de ces réponses sont affirmatives. Trois (3) autres réponses, soit 10,7 % sont négatives. Onze (11) autres enquêtés, soit 39,3 % des réponses, se sont montrés dubitatifs, estimant que le changement dans l'Église locale qu'on pouvait mettre à l'actif des pasteurs n'est pas encore advenu.

Quant à savoir les différents domaines dans lesquels sont intervenus ces changements (pour ceux qui les ont observés), le tableau suivant expose le verbatim recueilli :

Tableau LXXI : Verbatim des domaines dans lesquels les changements ont été observés

Domaine de l'Administration de l'Église	Domaine de la Formation des chrétiens	Domaine Infrastructurel et matériel
Sollicite la participation de tous aux activités de l'Église Domaine organisationnel	La Communion fraternelle Le Donner La Cohésion dans l'Église	Construction d'infrastructures (2x) Dans le domaine du développement matériel

Il résulte de cette synthèse de verbatim que treize (13) enquêtés ont affirmé avoir observé des changements, au sein de leur Église, dus au style de leadership de leur pasteur. Six (6) d'entre eux ont indiqué les domaines dans lesquels les apports du pasteur ont été perceptibles.

Quant à l'évaluation en rapport à la prise en compte de la communauté environnante dans le leadership du pasteur, la question a été posée de savoir si, selon les membres des conseils locaux des églises, le style de leadership du pasteur a apporté un changement dans la communauté autour d'eux. Les résultats suivants ont été recueillis :

Tableau LXXII : État du changement apporté par le style de leadership du Pasteur dans la communauté en général

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	5	17,9	22,7	22,7
	Non	8	28,6	36,4	59,1
	Pas encore	9	32,1	40,9	100,0
	Total	22	78,6	100,0	
Non-valide	NR	6	21,4		
Total		28	100,0		

NR=Non réponse

Le *Tableau LXXII* ci-dessus a présenté le résultat de l'effectif en rapport à l'apport du style de leadership du pasteur vis-à-vis des changements dans leur communauté environnante. Les résultats ont montré que vingt-deux (22) réponses ont été validées pour cette question. Six (6) enquêtés qui n'ont pas daigné donner de réponse. À la question posée, cinq (5) enquêtés, soit 17,9 % des avis, ont répondu par l'affirmative. Le tableau indique aussi que neuf (9) autres enquêtés, soit 32,1 % des avis, ont dit n'avoir pas encore observé de changement communautaire à mettre à l'actif du leadership de leurs pasteurs.

Le tableau suivant a permis de voir les domaines dans lesquels selon les enquêtés les changements communautaires ont été observés :

Tableau LXXIII : Changement apporté dans la communauté par le leadership du pasteur

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Manque de visite	1	3,6	50,0	50,0
	Relations améliorées avec l'entourage	1	3,6	50,0	100,0
	Total	2	7,1	100,0	
Non-valide	NR	26	92,9		
Total		28	100,0		

NR = Non Réponse

Trouver les domaines dans lesquels les changements communautaires seraient intervenus comme, résultant du leadership du pasteur, a été le but de cette requête. Quoique des enquêtés ont affirmés avoir observé des changements dans la communauté environnante à la suite du leadership de leur pasteur, seules deux (2) personnes (7,1 % des enquêtés), ont osé répondre et décrire pratiquement ce qu'il en était, contre vingt autres, soit 92,6 %, qui s'en sont abstenus.

En somme, cette partie a été consacrée à l'exposé du point de vue des membres des conseils paroissiaux des églises locales. Elle a servi à présenter les résultats des questions relatives à l'observation de la pratique du leadership de leurs pasteurs respectifs ainsi qu'à l'évaluation de cette pratique.

Que pensent les membres des communautés environnant les zones d'activités des pasteurs, du leadership que ceux-ci exercent sur eux ? En d'autres termes, quel (s) impact (s) le leadership des personnes formées à l'IPH a-t-il sur leur communauté immédiate et environnante ?

3.4.4. Résultats de l'évaluations du leadership des personnes formées à l'IPH faites par les membres de la communauté immédiate

Une des préoccupations dans cette recherche était d'évaluer l'impact du leadership des personnes formées à l'IPH sur la population de manière générale. Pour ce faire, des données ont été recueillies auprès de ce sous-groupe, afin d'avoir son point de vue, à savoir, l'observation et l'évaluation. Il est toutefois à rappeler que ce sous-groupe de la population d'enquêtée concerne les personnes qui vivent dans les environs immédiats des lieux d'activités des personnes formées

à l'IPH et qui ne sont pas nécessairement membres ni fidèles de leur communauté ecclésiale. Cette population présente les caractéristiques suivantes :

3.4.4.1. Présentation des membres de la communauté immédiate

Sur l'ensemble de la population choisie, cent quatre quatorze (194) avis ont pu être recueilli.

Les personnes enquêtées sont présentées comme ce qui suit :

- *Age, Activités exercées, sexe et leur temps de présence dans la zone d'enquête*

o Moyenne d'âge des personnes enquêtées

Tableau LXXIV : Résultat des observations en rapport à l'âge des enquêtés

	Observations					
	Inclus		Exclu		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Age de l'enquêté	98	50,5%	96	49,5%	194	100,0%

Le *Tableau LXXIV* récapitule le traitement des résultats des observations concernant l'âge des personnes enquêtées. Le tableau fait observer que quatre-vingt-dix-huit (98) personnes soit 50,5 % des enquêtés ont renseigné la variable « âge », contre 49,5 % qui n'ont pas daigné le faire. Par suite à cet état de fait, le calcul de la moyenne d'âge, ainsi que les marges d'âge des enquêtés ont donné les tableaux suivants :

Tableau LXXV : Rapport moyenne d'âge

Age de l'enquêté		
Moyenne	N	Écart type
35,76	98	13,403

Tableau LXXVI : Marges d'âge des enquêtés

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Age de l'enquêté	98	18	86	35,76	13,403

Des quatre-vingt-dix-huit (98) personnes qui ont renseigné la variable âge, la moyenne d'âge qui en ressort est de 35,76 avec un écart type de 13,403. Ceci indique la grande dissémination de l'âge des personnes enquêtées. Cette grande dissémination place les âges indiqués dans une fourchette minimale de dix-huit (18) ans et maximale de quatre-vingt-six (86) ans.

- Classe sociale des personnes enquêtées

Tableau LXXVII : Résultat du traitement des observations sur la classe sociale et le sexe des enquêtés

	Observations					
	Valide		Non-valide		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Profession de l'enquêté * Sexe de l'enquêté	171	88,1%	23	11,9%	194	100,0%

Tableau LXXVIII : État croisé Profession et Sexe de l'enquêté

Effectif		Sexe de l'enquêté		Total
		Masculin	Féminin	
Profession de l'enquêté	Aide-Soignante	0	1	1
	Auxiliaire en Pharmacie	0	1	1
	Blanchisseur	1	0	1
	Chauffeur	2	0	2
	Chef du village, planteur	1	0	1
	Chômeur	1	0	1
	Coiffeur	4	2	6
	Commerçant	16	27	43
	Couturier	5	3	8
	Élève	12	4	16
	Éleveur	2	0	2
	Enseignant	7	0	7
	Entrepreneur	2	0	2
	Étudiant	4	2	6
	Exploitant Forestier	1	0	1
	Fonctionnaire	2	0	2
	Géomètre	1	0	1
	Infirmier	1	0	1
	Machiniste	1	0	1
	Mécanicien	1	0	1
	Ménagère	0	19	19
	Menuisier	2	0	2
	Ouvrier	15	0	15
	Pasteur	3	0	3
Peintre	1	0	1	
Planteur	21	1	22	
Retraité	4	0	4	
Transporteur	1	0	1	
Total		111	60	171

Ces tableaux LXXVII et LXXVIII ci-dessus présentent tant la classe sociale que le sexe des personnes enquêtées. Pour ces deux variables, cent soixante et onze (171) réponses ont été recueillies, soit un taux de 88,1 %. Ces réponses sont réparties entre cent onze (111) hommes et soixante (60) femmes. Aussi, les classes sociales auxquelles appartiennent les personnes enquêtées sont aussi diverses que possible (voir Tab. LXXVIII). L'on dénote une forte majorité de commerçants (43), de planteurs (22), de ménagères (19), d'élèves (16) et d'ouvriers (15).

- Temps de présence dans la zone d'enquête

À la question de savoir depuis quand les personnes enquêtées habitent-elles dans la zone d'enquête, les données suivantes ont été recueillies :

Tableau LXXIX : Résultat en rapport au temps de présence dans la zone d'enquête

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	moins d'un an	10	5,2	5,2	5,2
	d'un an à cinq ans	46	23,7	23,7	28,9
	plus de cinq ans	138	71,1	71,1	100,0
	Total	194	100,0	100,0	

Les résultats de l'analyse des données recueillies ont fait comprendre que 71,1 % des enquêtés ont plus de cinq (5) années de présence dans les zones ciblées par les enquêtes. Aussi, 23,7 % des enquêtés ont entre un et cinq ans de présence. Et seulement 5,2 % d'entre eux ont moins d'une année de présence.

Après la présentation de la nature des enquêtés, la partie suivante expose d'une part, les observations et d'autre part, l'évaluation que cette population enquêtées fait de l'impact du leadership des pasteurs présents au sein de leur communauté.

3.4.4.2 Observations de la pratique du leadership faite par les membres de la communauté immédiate

Dans leurs observations de la pratique du leadership des pasteurs formés à l'IPH, ce travail de recherche a procédé d'abord à analyser leur connaissance de la présence des églises dans leur environnement de vie, et plus particulièrement de leur connaissance de la présence d'églises AEECI dans leur environnement immédiat, pour enfin comprendre le genre de rapport qu'ils entretiennent avec lesdites églises et leurs pasteurs respectifs.

Ainsi, à la question « *Savez-vous qu'il existe une église dans le quartier dans lequel vous vivez ?* », les informations suivantes ont été recueillies :

Tableau LXXX : Résultats de la connaissance de la présence d'églises dans leur environnement de vie

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	190	97,9	97,9	97,9
	Non	4	2,1	2,1	100,0
	Total	194	100,0	100,0	

La totalité des personnes enquêtées a renseigné cette variable. Il en ressort cependant que 97,9 % d'entre elles savent qu'il existe des églises à proximité de leur lieu de vie. Seulement 2,1 % de personne ignore cette présence. Ainsi, si, tant il est vrai que les enquêtés sont conscients de la présence d'églises dans leur environnement immédiat, il leur a été demandé si elles connaissent les dénominations (appellations) desdites églises. Les résultats à cette interrogation font l'objet du tableau suivant.

Tableau LXXXI : Résultat sur la connaissance des dénominations des églises de l'environnement immédiat

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	143	73,7	74,9	74,9
	Non	48	24,7	25,1	100,0
	Total	191	98,5	100,0	
Non-valide	NR	3	1,5		
Total		194	100,0		

NR = Non Répondu

Pour cette interrogation, le tableau de fréquence (Tab. LXXXI) ci-dessus a donné trois (3) réponses non valides. Il s'agit des enquêtés qui n'ont pas osé répondre à la question. Cependant, 74,9 % des réponses valides ont affirmé connaître nommément les églises présentes dans leur environnement immédiat. Par contre, pour 25,1 % de ces personnes enquêtées, il existe certes des églises dans leur environnement de vie, mais elles affirment ne pas connaître leurs noms.

Qu'en est-il alors de la connaissance de l'église AEECI dans l'environnement immédiat des enquêtés ? Ceux-ci sont-ils conscients de la présence d'églises AEECI dans l'amas d'églises qui œuvrent dans leur milieu de vie ? La question suivante a été posée : « Savez-vous qu'il existe une église appelée AEECI dans votre quartier ? » Le tableau ci-après expose le résultat de cette interrogation.

Tableau LXXXII : Résultat sur la connaissance de la présence d'églises AEECI dans l'environnement immédiat

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	132	68,0	69,1	69,1
	Non	59	30,4	30,9	100,0
	Total	191	98,5	100,0	
Non-valide	NR	3	1,5		
Total		194	100,0		

NR = Non Répondu

Des cent quatre-vingt-onze (191) enquêtés qui ont renseigné cette variable, 69,1 % d'entre elles ont affirmé savoir qu'il existe une église dénommée AEECI dans leur environnement immédiat. Par contre, pour les autres 30,9 % de personnes, elles ignorent si une telle communauté ecclésiastique existe là où elles vivent. Comment comprendre un tel état de fait, surtout quand on sait qu'un taux cumulé de 94,8 % des personnes enquêtées ont un temps de présence, allant de 1 an à plus de 5 ans, dans les zones enquêtées (voir Tab. LXXIX) ? Cette situation a conduit à l'analyse des rapports qu'entretiennent ces églises et leurs pasteurs avec la population immédiate et par ricochet, à l'analyse de l'impact de ces pasteurs et de leurs églises sur leur population immédiate.

Ainsi, à la question de savoir si les enquêtés connaissent le pasteur responsable de l'église AEECI qui se trouve dans leur zone d'habitation, les résultats recueillis ont fait l'objet du tableau suivant :

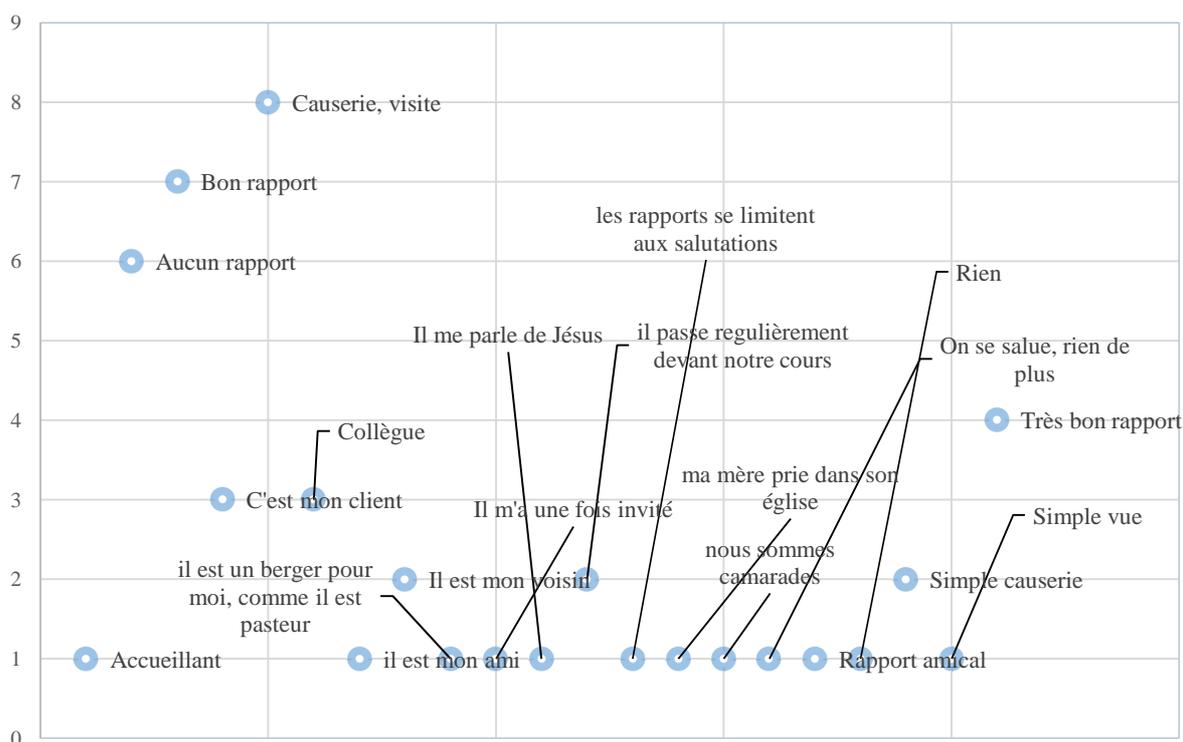
Tableau LXXXIII : Résultat sur la connaissance du pasteur de l'église AEECI dans le quartier

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	82	42,3	42,3	42,3
	Non	112	57,7	57,7	100,0
	Total	194	100,0	100,0	

Dans les différentes zones d'activités des pasteurs formés à l'IPH, les données des enquêtes ont révélé les résultats suivants : 57,7 % des personnes enquêtées ont affirmé ne pas connaître le pasteur responsable de l'église AEECI située dans leur zone d'habitation. Seules 42,3 % d'entre elles ont prétendu le connaître. Ainsi, pour ceux qui ont prétendu connaître le pasteur, les investigations ont cherché à savoir le genre de relation qui existe entre eux. De ce fait, à la requête faite aux enquêtés d'expliquer le type de rapport qui existe entre eux et le pasteur, seules cinquante

et une (51) personnes, soit 26,3 % des enquêtés ont émis leur avis. À cette requête, le tableau de résultat a permis de voir que 73,7 % de la population n'a pas osé s'exprimer. Pour ceux qui ont donné leur avis, la nature des rapports qui existent entre pasteur et population recouvre une pluralité d'expressions selon la représentation faite dans la figure ci-après.

Figure 8 : Résultat des types de rapport entre population et pasteur



La figure 8 ci-dessus a présenté à la fois l'amas d'expressions qui qualifient les rapports entre pasteur et population immédiate et la fréquence de ces expressions dans le verbatim recueilli auprès des enquêtés. La marge des expressions pour qualifier le rapport s'étend d'un extrême à un autre. Pour certains enquêtés, il n'existe « aucun rapport » (6), « rien » (1). Pour d'autres, il existe de « bons rapports » (7), même de « très bons rapports » (4) entre eux et le pasteur. La pointe des fréquences revient aux types de rapports qualifiés de « causerie, visite » (8).

Selon les riverains, à quels soucis répond la présence du pasteur et de son église dans leur milieu de vie ? Cette interrogation a donné d'avoir les observations suivantes :

Tableau LXXXIV : Résultats des observations sur les raisons de la présence du pasteur

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Ses chrétiens seulement	45	23,2	23,6	23,6
	Quelques personnes	2	1,0	1,0	24,6
	Tout le monde	144	74,2	75,4	100,0
	Total	191	98,5	100,0	
Non-valide	NR	3	1,5		
Total		194	100,0		

NR = Non Répondu

Selon les résultats exposés dans ce *tableau LXXXIV*, pour 75,4 % des personnes qui se sont exprimées sur cette question, le pasteur et par extension son église, sont dans leur quartier ou zone d'habitation pour s'occuper de tout le monde. Pour 23,6 % des réponses recueillies, la présence du pasteur répond au souci de s'occuper seulement des fidèles de son église. Ainsi, si telle est l'attente de la population à l'endroit du pasteur et de son église, qu'est-ce que leur présence apporte-t-elle concrètement à la population ?

Ainsi, à la question « *Que fait le pasteur ou l'église pour vous qui n'êtes pas membres de cette communauté [AEECI]* », les avis suivants ont été recueillis :

Tableau LXXXV : Résultat de l'agir du pasteur et de son église vis-à-vis des personnes non membre de leur église

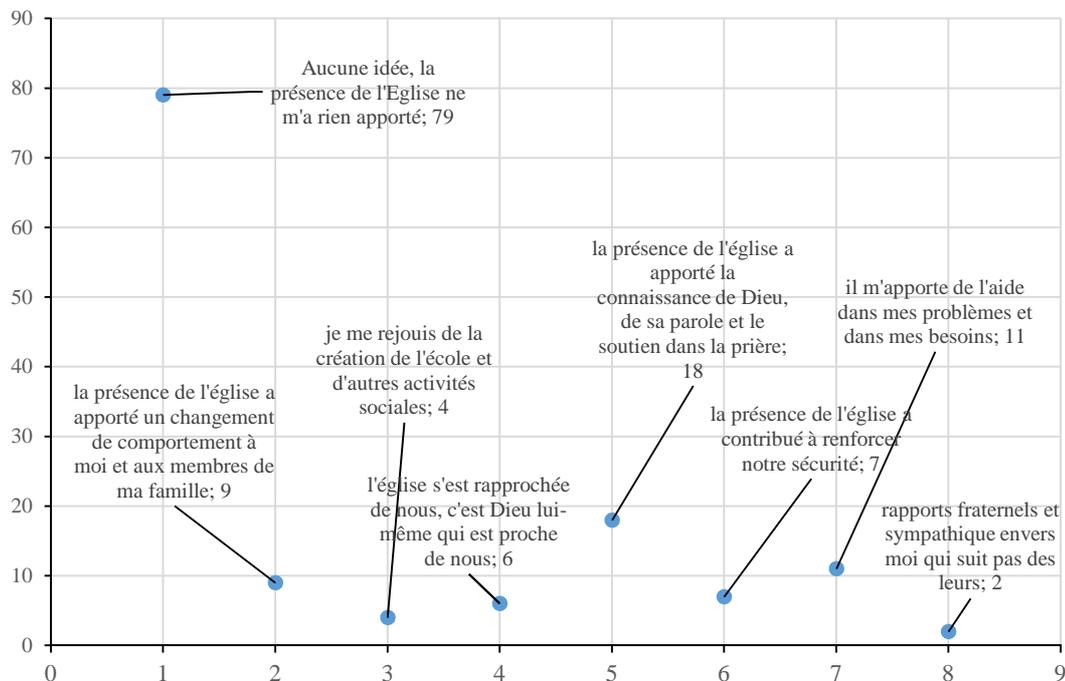
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Vous rend visite	21	10,8	11,2	11,2
	Vous salue et parle avec vous	52	26,8	27,8	39,0
	S'occupe de vos besoins	7	3,6	3,7	42,8
	Ne fait rien	107	55,2	57,2	100,0
	Total	187	96,4	100,0	
Non-valide	NR	7	3,6		
Total		194	100,0		

NR = Non Répondu

À l'observation du *tableau LXXXV* ci-dessus qui a exposé les résultats des requêtes, des enquêtés (3,6 %) n'ont pas osé répondre à la question. Par contre, pour ceux qui ont exprimé leur avis, 57,2 % ont affirmé que le pasteur ou son église ne font rien pour eux. Dans une atmosphère dans laquelle 75,4 % des enquêtés (*cf. Tab. LXXXIV*) pensent que le pasteur ou son église sont présents dans leur environnement de vie pour s'occuper de tout le monde, comment une telle attitude contraire du pasteur et de son église pourrait-elle être appréciée ?

Aussi, à la question de savoir ce que le pasteur ou son église font pour les gens de manière personnelle ou individuelle, les avis suivants ont été recueillis :

Figure 9 : Résultats en rapport au gain personnel dû à la présence du pasteur ou de l'église



À cette préoccupation soumise aux enquêtés, cinquante-huit (58) d'entre eux, soit 29,9 % n'ont pas émis d'avis. Cent trente-six (136) enquêtés ont émis leur avis, soit 70,1 % de personnes interrogées. Ces avis émis ont été regroupés en principaux centres d'intérêt selon le verbatim passé en revue. La *figure 9* qui présente le résultat de ce passage en revue a montré que la présence de l'église ou du pasteur dans le quartier ou la zone d'habitation n'a rien apporté aux gens de manière personnelle pour 58,09 % des avis exprimés. Pour 4,41 % d'enquêtés, la présence du pasteur ou de l'église près de chez eux rime avec la proximité de Dieu. Pour 5,15 %, cette présence a apporté la paix et la sécurité. Pour 13,24 % des personnes enquêtées, la connaissance de Dieu, de sa parole et de la prière, etc. ont été les gains personnels obtenus à cause de la présence du pasteur ou de son église dans leur milieu de vie.

Hormis le gain personnel recherché dans la précédente requête, les investigations ont aussi concerné à la connaissance de l'impact de la présence du pasteur et de son église, dans la vie de la communauté en général.

Pour la vie de la communauté en général, le *tableau LXXXVI* ci-après a présenté l'état des lieux de l'agir du pasteur ou de l'église. La question soumise à la communauté était donc la suivante : « *Qu'est-ce que la présence de cette église a apporté de bien à l'ensemble du quartier de manière générale ?* »

Tableau LXXXVI : Résultat de l'apport de l'église ou du pasteur à l'ensemble du quartier

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	École	36	18,6	18,9	18,9
	Aménagement de l'environnement	8	4,1	4,2	23,2
	Sécurité	10	5,2	5,3	28,4
	Création d'emploi	1	,5	,5	28,9
	Autres	18	9,3	9,5	38,4
	Rien du tout	117	60,3	61,6	100,0
	Total	190	97,9	100,0	
Non-valide	NR	4	2,1		
Total		194	100,0		

NR = Non Répondu

À cette requête, quatre (4) enquêtés (2,1 %) n'ont pas émis d'avis. Un total de cent quatre-vingt-dix (190) avis ont été cependant émis par les enquêtés. Cent dix-sept (117) de ces avis émis, soit 61,6 % des enquêtés, ont affirmé que « *rien du tout* » n'a été observé dans le quartier comme apport de l'église ou du pasteur à la vie communautaire. Pour trente-six (36) enquêtés, soit 18,9 % des avis exprimés, l'église et son pasteur ont construit une école dans le quartier ou dans la zone d'habitation. Les apports aux questions de *sécurité* ont occupé 5,3 % des avis exprimés, celles en rapport aux questions d'*aménagement de l'environnement* ont compté pour 4,2 % et pour 0,5 % des avis, la présence du pasteur et de son église a apporté la *création d'emploi*. Le tableau suivant a présenté d'autres agir de l'église ou du pasteur dans la vie de la communauté en général.

Tableau LXXXVII : Résultats présentant d'autres apports de l'église ou du Pasteur dans la vie du quartier

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Alphabétisation	1	,5	4,3	4,3
	Construction d'une école mais qui n'est pas dans le quartier	1	,5	4,3	8,7
	Construction de Magasins	8	4,1	34,8	43,5
	Création d'un second lieu de culte	1	,5	4,3	47,8
	Création de Cyber	2	1,0	8,7	56,5
	Diminution du banditisme	1	,5	4,3	60,9
	Je ne sais pas	3	1,5	13,0	73,9
	La Paix et la joie dans le quartier	1	,5	4,3	78,3
	Les jeunes sœurs et les gens se marient. et cela c'est bien	1	,5	4,3	82,6
	prière pour la protection des âmes	1	,5	4,3	87,0
	Projection de film	3	1,5	13,0	100,0
	Total	23	11,9	100,0	
Non-valide	NR	171	88,1		
Total		194	100,0		

NR = Non Répondu

Ainsi, au vu de ce *tableau LXXXVII*, d'autres éléments comme l'*alphabétisation*, la *construction de magasin* (à but commercial), la *création de cyber-café*, etc. ont été mises à l'actif de l'église ou de son pasteur. Malgré tous ces agir de l'église au sein de leur communauté de manière générale, la tendance majoritaire des enquêtés confirme la non-présence active de l'église au sein de la communauté.

Aux termes de cet ensemble d'observations des membres de la communauté environnante, il est question de savoir l'évaluation que les enquêtés ont faite de la présence de l'église et du leadership du pasteur au sein de leur communauté immédiate ?

3.4.4.3. Résultats de l'évaluation du leadership faite par les membres de la communauté immédiate.

Dans cette articulation du travail, il a été question de chercher à voir l'appréciation que la population de l'environnement immédiat des personnes formées à l'IPH fait du leadership de ceux-ci. La démarche ici s'est orientée à la recherche des actes pratiques posés par les pasteurs et leurs

églises au sein de leur population immédiate, lesquels actes ont influencé soit, en bien soit, en mal, ladite population. Ainsi, à la question de savoir « *Quels sont les actes posés par le Pasteur ou l'Église qui vous marquent personnellement en bien ?* », cent quarante-neuf (149) avis ont été exprimés, soit un taux de 76,8 % des personnes enquêtées. Le verbatim recueilli dans ce cadre a permis de regrouper les avis des enquêtés en quatre (4) grands groupes. Ce regroupement a donné le tableau suivant :

Tableau LXXXVIII : Résultat de l'appréciation personnelle des actes posés par le pasteur ou l'église

Groupe 1 : Rien n'est à apprécier	Groupe 2 : Les relations humaines	Groupe 3 : les actions sociales	Groupe 4 : Les activités religieuses
- Des soins médicaux au temps des blancs, mais plus rien maintenant 1	- Bonne relation avec tous 1 - C'est un de mes clients, il cause bien 1 - Il a de très bon rapports avec moi 1 - Il accueille les membres de sa communauté 1 - Il aime tout le monde 1 - Il cause beaucoup, il me rend visite 1 - Il est courtois 1 - Il est ouvert, il rend visite 1 - Il est venu deux fois pour me saluer 1 - l'humilité et le sens de l'hospitalité du pasteur 2 - La sympathie et le bon voisinage 1 - Le Pasteur cause avec tout le monde 1 - Le Pasteur ne met pas de différence entre nous et ses chrétiens 1 - Nous sommes amis 1 - Très accueillant et ouvert 1 - Une bonne collaboration avec moi 1 - Il rend visite à tout le monde 15	- Construction de logement, aménagement du temple 3 - Création de l'Association de travail 2 - Création de l'école 8 - Grace à eux beaucoup d'élèves ont été admis à leur examen 1 - Ils ont assisté une femme jusqu'à son dernier souffle 1 - Ils ont construit des magasins autour du temple. 2 - Ils ont curé les caniveaux et balayé les rues. 2 - Le grand nombre de mariage célébré dans cette église me marque. 1 - Les jeunes sont mis en activité donc cela diminue le taux de banditisme 4 - Règlements des différents entre les gens 2 - Sa participation aux funérailles 1	- Des personnes ont témoigné qu'à travers eux leurs vies sont transformées 1 - En leur sein, on voit l'amour et l'entraide 2 - Encouragement au mariage et souvent aide financière 1 - Ils prient beaucoup et bien 3 - J'ai aimé les projections de films chrétiens 1 - J'aime leur musique et leurs messages sont traduits en langues locales 1
Total 81	Total 32	Total 27	Total 9
% 54,4	% 22	% 18,7	% 6,3

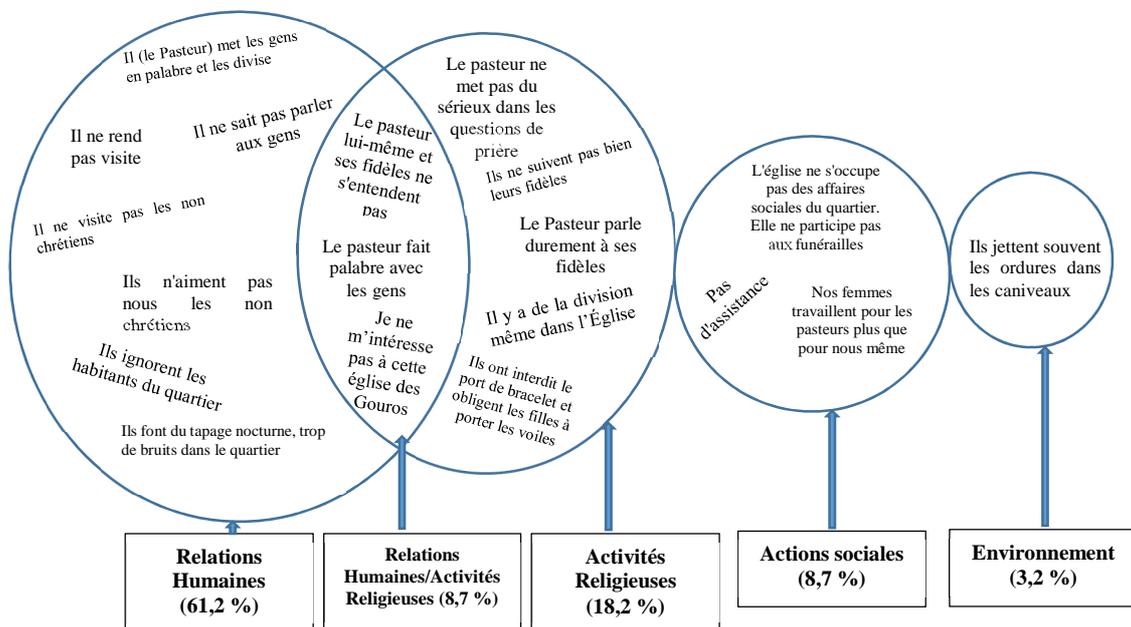
Ce tableau LXXXVIII a présenté le verbatim des différentes appréciations que les enquêtés ont faites des actes et des pratiques du pasteur ou de l'église dans leur environnement immédiat. Il est ressorti de cette présentation que, pour 54,4 % des personnes qui se sont prononcées sur cette question, rien n'est à apprécier dans les actions du pasteur ou de son église. Pour 22 % des enquêtés, la bonne qualité des relations humaines qu'entretiennent le pasteur et son église avec la population immédiate est appréciée. Pour 18,7 % d'entre eux, c'est plutôt la qualité des actes

sociaux posés qui est à apprécier, quant à 6,3 % des enquêtés, ce sont les actions religieuses et spirituelles qui sont à apprécier. Mais qu'est-ce qui est reproché au pasteur et à l'église par leur population environnante ?

À la question de savoir « *Qu'est-ce que le Pasteur et l'Église ont fait et qui ne plaît pas du tout à la population ?* », trente et un (31) avis exprimés ont été recueillis, soit un taux de 16 % de l'ensemble des personnes enquêtées. Cent soixante-trois (163) enquêtés, soit 84 % n'ont pas osé se prononcer sur la question.

Le passage en revue des dires de ceux qui se sont exprimés, leurs reproches au pasteur et à l'église tournent autour des questions en rapport aux *relations humaines*, à l'*assistance sociale*, aux *activités religieuses ou spirituelles* et à l'*environnement*. Une schématisation de ces avis a donné la figure qui suit :

Figure 10 : Résultat de l'état des reproches faits au pasteur et à l'église



La figure 10 a permis d'exposer les actes, les récriminations de la population à l'encontre du pasteur et de son église. La mauvaise qualité des relations humaines est arrivée en tête avec 61,2 % des avis exprimés. Ensuite s'en sont suivis les autres domaines notamment, le manque d'actions sociales (8,7 %), le mauvais témoignage extérieur dans l'exécution des activités

religieuses (18,2 %). Le manque d'engagement dans l'entretien de l'environnement est aussi souligné par 3,2 % des enquêtés.

Somme toute, cette articulation de l'étude a été consacrée à l'observation et à l'évaluation que la population immédiate fait du leadership des personnes formées à l'IPH et des communautés ecclésiales que celles-ci dirigent. Il en ressort des différentes observations et évaluations que des pasteurs et leurs communautés ecclésiales font des efforts à œuvrer dans une perspective holistique par l'ouverture d'écoles pour aider à l'éducation des enfants, par la création d'emploi, par la construction de magasin à but commercial pour générer des ressources financières pour l'église, par la recherche de la cohésion sociale, etc. aux côtés de leurs charges de salut spirituel des âmes. Cependant, les différents résultats produits par les discours de la population laissent comprendre que les efforts des pasteurs et de leurs communautés ecclésiales demeurent insuffisants et par conséquent offrent peu d'impact positif sur leur population.

En conclusion générale à ce chapitre troisième du travail, il est à retenir que le chapitre a servi de cadre pour présenter les résultats des enquêtes menées auprès des différents types de populations retenus dans cette étude. Il s'agissait notamment des personnes formées à l'IPH de 1992-2014, des fondateurs et personnes ressources de l'IPH, des fidèles chrétiens membres de conseils paroissiaux des églises et des personnes vivant dans l'environnement immédiat des lieux d'activités des pasteurs formés à l'IPH.

Les résultats recueillis auprès de ces populations ont été appuyés par les documents tels que les différents curricula de l'Institut, les Procès-verbaux, les rapports de commissions... pour établir la matérialité des faits recueillis auprès des populations.

Le chapitre a été structuré en quatre (4) articulations. La première articulation a consisté à exposer la présentation des résultats des curricula analysés. Il s'agissait principalement des

différents curricula qui ont servi de référentiel aux activités de formation de l'Institut. Dans la deuxième articulation, il s'agissait d'établir la corrélation entre les curricula de formation et la vision initiale qui a présidé à la création de l'IPH pour apprécier l'adéquation entre ces deux éléments. La troisième partie du chapitre a été le lieu de présenter les résultats en rapport aux caractéristiques du leadership des personnes formées à l'IPH. La présentation des résultats de l'évaluation de l'impact du leadership exercé par les personnes formées à l'IPH a constitué la teneur de la quatrième articulation du chapitre.

La finalité heuristique de toutes ces articulations est, de toute évidence, la vérification des hypothèses et des questions qui ont orienté ce travail.

La partie suivante est l'occasion de passer en revue ces hypothèses et problèmes de recherche dans un cadre de discussion des différents résultats présentés.

CHAPITRE 4 : DISCUSSIONS, PROPOSITIONS, RECOMMANDATIONS

Cette partie de l'étude est d'abord consacrée à la discussion des résultats des enquêtes, lesquels résultats ont fait l'objet du chapitre précédent. Ces résultats sont mis en discussion avec la problématique qui a sous-tendu la recherche.

Ensuite, cette partie servira de cadre d'analyse et d'appréciation de la contribution qu'apporte la résolution de la problématique dans le domaine de la recherche du Développement Holistique en général, et en particulier des questions touchant aux curricula dans le leadership transformationnel en tant que discipline enseignée dans les institutions de formation biblique et théologique.

Enfin, elle servira de cadre de recommandations, en rapport avec les principales questions soulignées à l'entame de la présente étude, d'applications et d'orientations pour des recherches futures. Les forces et les faiblesses de ce travail de recherche ne sauront passer sous silence.

4.1. Discussions des résultats

Pour rappel, le présent travail a eu pour point de départ une problématique en son aspect général et spécifique. Cette problématique est structurée autour de la question principale et des questions spécifiques suivantes :

De manière générale, la formation dispensée aux apprenants à l'IPH est-elle capable de développer en eux un leadership à caractère transformationnel, telle que visée par la politique initiale de l'Institut ?

De manière spécifique,

- Les différents curricula de l'IPH contiennent-ils des éléments capables de permettre de comprendre et de développer le leadership transformationnel chez les apprenants ?

- Les différents curricula ont-ils été en phase avec la vision initiale de l'Institut pour assurer une formation des leaders orientées vers la transformation ?
- Quel est l'impact du leadership des personnes formées à l'IPH sur les communautés ecclésiastiques et sur celles non ecclésiastiques, la société en général, au sein de laquelle elles sont en activité ?

Ces préoccupations heuristiques amènent à structurer cette partie de discussions autour des axes suivants :

D'abord, discuter les résultats des évaluations des différents curricula de l'IPH afin de dire s'ils contiennent des éléments pour permettre de comprendre et de développer le leadership transformationnel chez les apprenants.

Ensuite, discuter des résultats de la corrélation faite entre les différents curricula de l'Institut et la vision initiale de l'établissement pour examiner leur adéquation.

Enfin, discuter des résultats de l'évaluation de l'impact du leadership des personnes formées à l'IPH sur les communautés ecclésiastiques aussi bien que sur les communautés non ecclésiastiques au sein desquelles elles servent.

4.1.1. Leadership et ministère holistique dans les curricula de formation de l'IPH

Malgré la ferme intention des textes règlementaires et des fondateurs de l'Institut à former des leaders dans une visée holistique et transformatrice des communautés et des gens, les curricula produits pour atteindre ce but se trouvent inadaptés. L'analyse et l'évaluation faites de ces curricula permettent de comprendre que les différents curricula qui ont servi de référentiels de formation à l'IPH depuis sa création présentent certes des valeurs, mais aussi des insuffisances en matière de leadership transformationnel et de développement intégral.

En effet, dans les différents curricula analysés, leurs concepteurs ont toujours privilégié les axes des disciplines bibliques, des disciplines systématiques et des disciplines pastorales (*cf.*

Tab. XXIII). Ces axes ont occupé respectivement 32,82 à 43,45 %, 14,48 à 19,67 % et 12,56 à 19,07 % du volume total de temps consacré à la formation. Par contre, les disciplines pratiques, les disciplines générales/séculières qui sont censées conférer aux apprenants les capacités à servir d'interface entre l'église et la société d'une part, et d'autre part, être capables d'accomplir un ministère de « faiseurs de tentes » ont occupé respectivement 7,58 % à 8,75 % pour les disciplines pratiques et 4,13 % à 10,35 % pour les disciplines générales/séculières.

Or, l'on sait que, de manière générale, la définition des volumes horaires et la définition des contenus sont des facteurs déterminants dans la conception curriculaire. Dans une étude menée par Attiklemé et Kpazai (2011), ceux-ci démontrent sans ambages que la réduction du volume horaire d'une discipline d'enseignement constitue un élément de dévalorisation de celle-ci. En d'autres termes, moins une discipline a de volume horaire qui lui est consacré dans un curriculum, moins cette discipline a de l'importance dans le système d'enseignement dans lequel elle est intégrée. Cela dit, à l'observation et à l'évaluation des curricula de formation de l'IPH, les disciplines les plus valorisées sont loin d'être celles en rapport avec le leadership et les questions de développement des communautés.

Les résultats des enquêtes (*cf. Tab. XXII et XXIII*) ont explicitement présenté que, certes la vision initiale que s'est forgée l'IPH à sa création était de former TOUT L'HOMME et pour TOUS LES HOMMES, c'est-à-dire avoir des leaders pour l'Église africaine avec la capacité d'interagir avec leurs milieux socioculturels et au besoin de les modeler. Cependant, les curricula dont s'est doté l'IPH ont manqué d'être en adéquation parfaite avec cette vision initiale. Car, à l'analyse de ces curricula, il en ressort que les accentuations faites sur les axes desdits curricula pouvaient leur permettre plutôt de former des personnes aux compétences suivantes :

- *Capable d'avoir de solides assises bibliques*
- *Capable d'avoir de solides assises théologiques*

Et dans une certaine mesure, des personnes,

- *Capables de conduire le fonctionnement interne d'une communauté ecclésiale donnée.*

Cet état de fait démontre bien que les différents curricula de l'Institut contenaient moins d'éléments pour permettre de faire comprendre et développer le Leadership Transformationnel chez les apprenants. Cette situation pourvoit donc une réponse à la question principale qui a orienté l'étude, à savoir la capacité des curricula de formation de l'Institut à conduire ses apprenants à un ministère à caractère transformationnel et holistique.

4.1.2. Leadership et Ministère Holistique dans la Politique de Formation de l'IPH

4.1.2.1. Le leadership dans la vision initiale de l'Institut

Les textes statutaires et réglementaires qui fondent l'Institut déclarent la ferme intention de former des serviteurs de Dieu dans la perspective d'un leadership efficient, capable d'apporter la transformation dans le cadre d'un ministère à visée holistique. Ainsi, les différents résultats recueillis et les analyses concernant la politique de leadership de l'Institut ont restitué cette orientation. En effet, la quête auprès des fondateurs et personnes ressources a visé à comprendre la politique de leadership qui siégeait au cœur du projet de formation de l'IPH. En d'autres termes, il s'agissait d'abord de savoir ce qui a motivé la création de l'IPH. Ensuite, il était question de comprendre le genre de serviteur de Dieu que l'on souhaitait former à travers le programme, ainsi que le sens de la notion de formation holistique dans la politique de formation de l'Institut.

Quant aux motivations qui ont présidé à la création de l'Institut, le verbatim recueilli auprès des fondateurs et personnes ressources (*cf. Tab. XVIII et fig. 2*) les a exprimées en des termes majeurs. Il s'agissait selon eux, à travers l'IPH, d'avoir un cadre de formation théologique et pastorale de qualité, un cadre de formation des leaders de qualité pour les Églises et le service du

Seigneur. Il s'agissait aussi d'avoir un cadre de rehaussement du niveau de formation des serviteurs de Dieu pour les Églises africaines.

Quant à l'objectif de la formation, la qualité et le genre de leader recherché, les informations recueillies auprès des fondateurs et personnes ressources ont permis de comprendre qu'il s'agissait de former des leaders avec des attitudes et des aptitudes spécifiques (*cf. Tab. XIV*).

En rapport avec l'attitude, les termes mentionnés ont visé le savoir-être des apprenants. Ainsi, à l'issue de la formation, les apprenants devraient être des personnes *humbles, serviables et serviteurs, conscientes, objectifs, disponibles, consacrées et sanctifiées*.

En rapport avec l'aptitude, les termes mentionnés ont visé leur savoir-faire. Il a surtout été question de personnes aptes à ou capables de... :

- *Conduire la croissance spirituelle et numérique,*
- *Conduire au développement holistique.*
- *Conduire une vision,*
- *Évangéliser, guider et enseigner*
- *Connaître son champ d'action*

En somme, il s'agit d'avoir des leaders avec la capacité d'influencer et d'impacter leurs différents champs de mission par leur manière de travailler et qui ont un bon niveau d'instruction. Il s'agit aussi d'avoir à travers eux, des interlocuteurs valables entre l'Église et le monde extérieur (la société ou la communauté en général). Il s'agit enfin d'avoir des leaders qui sont aussi des "*faiseurs de tentes*". Par contre, il ne s'agissait nullement pas de faire des leaders élitistes.

Telle qu'exposée, l'attente des fondateurs et personnes ressources de l'Institut était que la formation à l'IPH produise pour eux le leader idéal. Il s'agit en effet, du serviteur de Dieu ou du leader doté d'un fort savoir-être et de savoir-faire, à la fois agent de développement et d'épanouissement de l'Église, entreprenant et agissant dans le monde extérieur à l'Église (*cf. Tab. XIV*).

Quant aux moyens d'action pour la production du leader idéal, comme projetés par les fondateurs et personnes ressources, ceux-ci ont d'abord situé la mission première et la raison d'être de l'Institut en termes de creuset de formation, de rehaussement du niveau intellectuel des serviteurs de Dieu (*cf. Tab. XX*). Ceci devrait se faire à travers une formation capable de qualifier les gens pour le service du Seigneur de manière générale ; une formation qui devrait, encore et surtout, tenir compte des particularités contextuelles propres à l'Afrique et des milieux de vie et de ministères respectifs des apprenants. D'autre part, les différents tableaux de mesures lexicales conçus ont situé avec des vocables assez précis, non seulement, la raison d'être de l'Institut, mais aussi, et surtout, la place du leadership dans sa politique initiale. Cette place se voit par la qualité de serviteurs de Dieu que l'on espère produire comme la résultante de la formation dispensée à l'Institut. C'est d'ailleurs à cette qualité de leaders et à la nature holistique de leur ministère que les textes fondateurs de l'Institut font référence. En effet, l'article 2 du Titre premier du Règlement Intérieur de l'Institut¹ stipule ceci : « L'Institut Pastoral Hébron poursuit le but suivant : dispenser un enseignement biblique en vue de former et de parfaire la formation aux ministères au sein des Églises. » Ce préambule est la raison fondatrice de l'Institut, car il définit le genre et la qualité de la formation réservée aux apprenants. Les *alinéas* 2 et 3, de l'article, précisent que l'étudiant formé de l'Institut doit avoir acquis une bonne culture générale et biblique pour faciliter son intégration dans la société moderne, et pouvoir assurer le service dans l'Église. L'alinéa 6 de ce même article mentionne que l'Institut devra mettre tout en œuvre pour former les hommes et les femmes capables de répondre aux besoins spécifiques des Églises d'Afrique. Ces alinéas, dans leur ensemble, décrivent toute la politique de formation des leaders que devra promouvoir l'Institut. À savoir, des leaders dont la mission est à la fois orientée vers l'Église et vers la communauté non

¹ cf. Annexe 1a : *Règlement Intérieur de l'Institut*, lu et approuvé en AG le 28 février 1992 à Ouagadougou/Burkina Faso.

chrétienne (la société en général). Des leaders éduqués et sensibles aux réalités et aux contingences contextuelles de leur milieu d'activité.

Les résultats des enquêtes auprès des personnes ressources de l'Institut quant au leadership et à la place du ministère holistique dans la politique de formation de l'Institut, mis en parallèle avec les textes réglementaires de l'Institut, rassurent quant à l'hypothèse de travail. Les personnes ressources et les textes réglementaires de l'Institut demeurent toujours en phase quant à la présence et à la compréhension des termes en rapport avec le leadership et le ministère holistique qui figurent dans la déclaration d'intention de l'Institut Pastoral Hébron.

Cependant, à quoi a réellement servi cette déclaration d'intention dans la vie et la pratique du ministère des personnes formées à l'Institut ? En quels sens peut-on parler d'impact de la pratique du leadership des personnes formées à l'Institut sur l'Église en particulier, et la communauté en général ?

4.1.2.2. Le leadership dans le ministère des personnes formées à l'Institut

Parler du leadership dans le ministère des personnes formées à l'IPH, c'est entre autres réfléchir à l'impact de leur leadership exercé sur la transformation communautaire et le développement intégral. Cette préoccupation conduit aussi à la vérification de l'hypothèse selon laquelle, malgré la bonne intention de déclaration politique inscrite dans les textes fondateurs de l'Institut en rapport avec le leadership, et des affirmations des fondateurs et personnes ressources recueillies et analysées, le ministère des personnes formées à l'IPH ne peut impacter les gens et les communautés, ni les conduire à la transformation. Et la raison de cet état de fait est l'inadéquation des différents curricula de formation de l'IPH avec la vision initiale qui a présidé à la création de l'Institut en matière de leadership.

La vérification de cette hypothèse a orienté les recherches dans la compréhension et dans l'analyse de la pratique du leadership et son évaluation par les fondateurs et les personnes

ressources de l'Institut, par une autocritique des personnes formées à l'Institut, par les fidèles membres des conseils locaux des églises et par des membres de la population immédiate au sein de laquelle les personnes formées à l'IPH exercent leurs activités.

Les résultats recueillis au cours de ces différentes investigations ont présenté des réalités spécifiques propres à chaque catégorie de personnes enquêtées. Ce sont ces réalités que l'on a pris soin d'indiquer au cours de la discussion des résultats de ces recherches.

Les résultats des enquêtes menées auprès des personnes formées à l'Institut ont permis de relever plusieurs observations sur leur pratique du leadership et son impact sur la communauté.

D'une part, il a été difficile pour les personnes formées à l'Institut d'identifier et de définir le genre ou le style de leadership qu'ils sont censés exercer. Et d'autre part, les éléments primordiaux sur lesquels leur leadership met l'accent restent mitigés. Qu'est-ce qui est vraiment important et primordial dans l'exercice de leur leadership ? L'Homme ou la communauté ? Le résultat de l'œuvre ou le gain personnel ?

- *De la définition et de l'identification du genre et du style de leadership exercé.*

Il a résulté des enquêtes menées que vingt (20) termes différents ont été utilisés par vingt-quatre (24) personnes pour désigner le genre ou le style de leadership qu'elles exercent (*cf. Tab. XXX et Fig. 6*).

L'analyse du verbatim recueilli à ce propos a permis de constater une pluralité de définitions de la notion de leadership. Cet état de fait témoigne en grande partie de la difficulté inhérente à donner une définition unanime et consensuelle du mot leadership. Mais, d'autre part, la question que l'on peut se poser devant une telle situation est de savoir si cette diversité de réponses n'est pas aussi due à une diversité de source d'informations et de conception sur le leadership.

Il est certes vrai qu'une définition univoque du terme de leadership est chose impossible comme signifié plus haut. Cependant, pour des personnes issues du même milieu éducationnel (IPH), et surtout exerçant dans le même domaine professionnel (ecclésiastique et para-ecclésiastique), un minimum de consensus lexical devrait exister pour décrire le type de leadership qu'elles exercent. Cet état de fait dénote des problèmes de deux ordres constatés dans les résultats des enquêtes.

Le premier problème est en rapport avec l'incohérence (faiblesse) interne du programme de formation, en matière de leadership, auquel étaient soumises les différentes cohortes de personnes formées à l'IPH. Le second problème, quant à lui, dénote du caractère non contextualisé (menace) de la formation offerte en matière de leadership.

○ *De l'incohérence interne des curricula de formation*

Les grandes divergences et diversités dans le descriptif et la définition du leadership exercé par les personnes formées à l'Institut ont amené à vérifier le niveau de cohérence de leurs programmes de formation. Il en résulte que 43,3 % des étudiants formés à l'Institut ont affirmé avoir appris la notion du leadership en dehors des programmes de formation de l'Institut (cf. *Tab. XXXI et XXXII*). Un tel résultat devient plus difficile à comprendre quand les cours dans le curriculum de l'Institut qui sont censés communiquer les notions de leadership aux apprenants n'ont été dispensés qu'à seulement 46,7 % des étudiants formés.

Cet illogisme qui sous-tend la dispensation des cours de leadership aux apprenants de l'Institut a conduit à plusieurs interrogations. Entre autres, les cours de leadership ont-ils été donnés de façon discontinue dans les programmes de l'Institut ? Certains groupes d'apprenants auraient-ils été exemptés de ce cours ? Si oui, pour quelles raisons ?

Ces interrogations font montre d'une incohérence interne dans le curriculum de formation de l'Institut, surtout pour ce qui est des disciplines touchant au leadership.

En effet, une tentative d'énumération des enseignements en relation avec le leadership a permis de constater diverses appellations de ces cours dans les curricula de l'Institut². Inscrits comme matières dans le domaine des disciplines pastorales, ces cours ont eu la dénomination de « *Menariat* », de « *Leadership* », de « *Leadership et Management* », de « *Management* ». Par moment, aucune dénomination explicite de ces cours n'apparaît dans les programmes. Dans ce cas, des notions en rapport avec le leadership sont communiquées à travers les cours de « *discipulat* » et « *d'Administration de l'Église* ».

Les documents en relation avec les différentes articulations curriculaires de l'Institut trouvé dans les archives académiques témoignent de cette variété de réalité dont voici les principales :

Au niveau du "Pré programme"³ (cf. annexe 6) proposé en 1991 par le Pasteur Sié Daniel Kambou⁴ et adopté pour servir de base des enseignements dès les premières heures du fonctionnement de l'Institut, aucune mention n'est faite des cours en rapport au leadership.

Ce curriculum a cependant fait l'objet de plusieurs amendements de la part des enseignants. À la suite de ce processus d'amendement, un nouveau curriculum est proposé et adopté en 1996 (cf. annexe 4a)⁵. Ici encore, aucun élément de ce curriculum ni les amendements proposés ne font mention du leadership. Aussi, comme ces différentes articulations curriculaires n'ont été suivies

² Voir en Annexe 4a-4e, les différents programmes de formation de l'IPH trouvés. En effet, les différents programmes de formations trouvés recouvrent diverses périodes de l'existence de l'Institut. Il y en avait qui étaient des sortes de pré programmes conçus lors de la conception du projet IPH. Ensuite, certains autres sont les programmes exécutés dès les premières années de la vie de l'Institut. Ces derniers ont subi par la suite et continuent de subir de fréquentes modifications et adaptations aux contingences auxquelles sont confrontés l'institut et ses partenaires, les églises locales.

³ cf. annexe 1d. "Procès-verbal de la Commission chargée du suivi du projet de l'Institut Pastoral Inter-état". Des 6 et 7 février 1991, rencontre tenue à Zuénoula-Côte d'Ivoire. Voir Pt 4 du PV.

⁴ Sié Daniel Kambou a été l'un des concepteurs du projet IPH, et il a été le premier directeur de l'Institut, de 1992 à 1999, date à laquelle il a part pour le Canada pour une formation doctorale. Il est actuellement titulaire d'un Ph. D. en Théologie Pratique de l'Université Laval du Québec.

⁵ cf. annexe 4a. Curriculum extrait du "Procès-verbal du Conseil d'Administration" rencontre tenue les 29 février et 01 mars 1996 à Bouaflé. Côte d'Ivoire. Pt 7 et annexe 3 du PV.

d'aucun descriptif de cours, il a été impossible de savoir sous quel couvert les notions en rapport avec le leadership devraient être communiquées aux apprenants.

Pour le compte de la rentrée académique 1999-2000, une proposition de changement de curriculum (cf. *annexe 4*) est faite. Cet autre changement de curriculum intervient à la suite des propositions faites lors de la rencontre des responsables des établissements théologiques à Bangui en République Centrafricaine.

Cette proposition de curriculum quant à elle suggère dans la déclinaison de la discipline « *Administration de l'Église* », un pan pour l'étude des notions de Management et d'Administration. Un volume de cinquante (50) heures a été dégagé pour l'ensemble des cours que couvre « *l'Administration de l'Église* » sur le total des trois (3) années que comprend le cycle de formation pastorale.

Le « *Curriculum IPH Niveau I* »⁶ produit en 2004 s'est fixé deux objectifs majeurs dans le profil de sortie des personnes à former. D'une part, leur communiquer des capacités et des savoir-faire, et, d'autre part, leur communiquer le savoir-être, un caractère de serviteur de Dieu consacré. Les cours identifiés à cette fin ne font aucunement mention du leadership. C'est cependant dans le descriptif des cours que l'on fait mention du leadership et du travail d'équipe comme un sous-élément du cours d'« *Administration de l'Église* ».

Ainsi, pour un volume de vingt (20) heures sur un total de sept cent vingt (720) que compte le cycle de formation, le cours d'« *Administration de l'Église* » se devait de toucher les questions de formation des responsables, du leadership et du travail en équipe. L'on constate ici une inadéquation entre le volume de temps imparti à cette matière et les objectifs que celle-ci se devait d'atteindre.

⁶ cf. Annexe 4d "Curriculum Niveau I" et "Curriculum IPH Niveau I"

En avril 2007, les recommandations d'une Assemblée Générale extraordinaire (cf. annexe 4e)⁷ de l'Institut portent sur l'évaluation du programme de formation de l'Institut. Elles proposent de nouvelles orientations à la formation au sein de l'IPH. La commission académique mise en place à cet effet a passé en revue le curriculum de 1999-2000 dans le but de réfléchir à son actualisation. Elle a, par ailleurs, présenté un curriculum pour le projet d'ouverture du cycle de Licence en Théologie (cf. annexe 4e).

Il ressort de l'analyse des travaux de cette commission que, pour le curriculum du niveau « formation pastorale », les questions en rapport au leadership sont toujours absentes en tant que discipline devant être enseignée. Sans descriptif, le curriculum ne permet pas non plus de savoir si les notions en rapport avec le leadership sont sous-jacentes à d'autres cours.

La proposition de curriculum pour le cycle de Licence en Théologie quant à elle a énoncé clairement la dénomination « *Leadership et Management* » comme un cours à part entier à enseigner. À ce titre, un volume de trente (30) heures d'enseignement (soit un taux de 2,06 %) lui est attribué sur les mille quatre cent cinquante (1.450) que devrait compter l'ensemble du cycle. Dans le cas d'espèce, le cours de « *Leadership et Management* » est mis au compte des disciplines pastorales. Or, à ces disciplines pastorales, le curriculum n'accorde que 18, 62 % du volume horaire global, contre 43,45 % accordé aux disciplines bibliques (cf. tab. XXIII). Ceci démontre jusqu'à quel niveau les disciplines pastorales en général et les matières en rapport avec le leadership en particulier ne figurent pas au nombre des priorités des concepteurs des curricula.

Il convient cependant de noter que, de tous les curricula analysés jusqu'ici, c'est seulement dans celui-ci qu'explicitement, et de façon spécifique, le leadership apparaît comme matière à enseigner.

⁷ cf. annexe 4e "*Commission Académique*" Rapport des travaux des 19 et 20 juin 2007 à Bouaflé-Côte d'Ivoire.

Par ailleurs, depuis 2009, en application des orientations du Conseil des Institutions Théologiques de l'Afrique Francophone (CITAF)⁸ et en relation avec l'idée d'un Programme Minimum Commun (PMC) entre ses institutions membres, l'IPH a réactualisé son curriculum pour ses différents niveaux de formation.

Ici encore, les notions en rapport avec leadership se font rechercher. En effet, le PMC⁹ qui sert de base minimale au curriculum de l'IPH, dans aucun de ses grands axes, de manière explicite, ne fait mention du leadership sous quelque forme que ce soit. Aucune annotation ni remarque n'est faite non plus à son propos. L'on peut y trouver seulement quelques allusions. Ainsi :

Au niveau de la formation pastorale, dans le domaine de la théologie pratique, il a été inscrit le cours d'Administration de l'Église qui fait allusion au leadership dans son descriptif. Le leadership est mentionné comme un des sous-éléments de la gestion de l'Église. Il est dans le même registre que la planification, l'administration, le contrôle, la gestion financière et la gestion comptable (Ndjerareou et Koudougouret, 2005, p. 55).

⁸ Dans le but d'offrir aux établissements théologiques une plate-forme de réflexion, de partage et d'échange pour une formation prenant très sérieusement en compte les réalités africaines la FATEB a initié depuis 1994 une série de rencontres des établissements de formation théologique et biblique de l'Afrique francophone. La première rencontre qui donnera plus tard naissance au CITAF se tint à Bangui (RCA) du 11 au 13 septembre 1997 sur les questions relatives aux programmes, à la contextualisation, à la méthodologie d'enseignement et à la bibliothèque. La rencontre de Lomé en 2005 a consacré officiellement la naissance d'une plate-forme dénommée Conseil des Institutions Théologiques d'Afrique Francophone (CITAF). Sa mission est de servir de cadre de concertation et de réflexions théologiques, d'homologation, de collaboration et de suivi des institutions de formation biblique et théologique d'Afrique francophone.

Les différentes consultations du CITAF ont abouti à la mise en place d'un Programme Minimum Commun (PMC) pour les établissements membres du CITAF. Le PMC proposé et amélioré au fil des années a été adopté à la consultation de juillet 2005 à Lomé. Ce programme minimum est en lui-même une création unique dans le domaine de l'éducation théologique en Afrique. Les objectifs assignés au PMC étaient de décrire les cours, de déterminer la prestation des enseignements et la qualification des enseignants.

Ainsi, ce Programme Minimum Commun sert à la standardisation des programmes d'études dans les établissements d'enseignement biblique et théologique d'Afrique francophone. Il se présente en sa grande partie comme une nomenclature et un descriptif des cours pour les différents ordres d'enseignements dans les établissements membres du CITAF (Cf. Ndjerareou, Abel, & Koudougouret, David (Eds.). (2005). *Programme Minimum Commun*. Lomé : Conseil des Institutions Théologiques d'Afrique Francophone. 101p.)

⁹ Voir le document récapitulatif et descriptif du PMC du CITAF présenté par le Professeur Ndjerareou, Abel, et le Docteur Koudougouret, David (Ndjerareou, Abel, & Koudougouret, David (Eds.). (2005). *Programme Minimum Commun*. Lomé : Conseil des Institutions Théologiques d'Afrique Francophone. 101p.)

Au niveau du cycle de Licence en Théologie, dans le département de la Théologie pratique, sous le cours de l'Administration de l'Église, le leadership apparaît dans le descriptif de ce dernier (cours). Cependant, contrairement aux autres niveaux d'enseignement, l'on peut, ici en plus constater toujours dans ce même département d'enseignement, l'existence d'un cours intitulé « *Leadership et management chrétiens* ». L'objectif que s'est fixé ce cours est de former l'apprenant à l'exercice d'un leadership et d'un management basé sur les principes bibliques. Il s'agit dans son contenu, d'étudier les principes bibliques théologiques, les théoriques du leadership et du management. Il y est aussi question d'analyser les approches actuelles du management pour les ministères évangéliques. (Ndjerareou et Koudougouret, 2005. op.cit. p. 79).

Les résultats de ces investigations, mis en rapport avec les réalités des curricula exécutés au sein de l'IPH, donnent de conclure à une véritable incohérence interne dans lesdits curricula en matière de leadership.

En conséquence de cette incohérence dans le programme de formation de l'Institut, surtout en matière de leadership, il en résulte le constat suivant : même parmi ceux qui ont été soumis aux rares cours de leadership, quelle qu'en soit la forme, le contenu et le contexte dans lequel ils ont été dispensés, seulement 23,3 % d'entre eux ont affirmé avoir tiré profit de ces enseignements dans l'exercice de leur ministère (cf. *Tab. XXXIII*).

On peut ainsi en déduire qu'autant les apprenants eux-mêmes ont du mal à être impactés par le programme de formation du fait de son incohérence ou pire, de son inexistence, autant en est-il de leurs fidèles et de leurs communautés respectives.

- *Du caractère non contextualisé de la formation*

- *Compréhension et identification du type de leadership*

Le second problème dont ont rendu compte les questions de définition et d'identification du type et du style de leadership exercé par les personnes formées à l'Institut est en rapport avec

le caractère non contextualisé de la formation reçue dans ce domaine du leadership. Toute chose qui représente une menace tant pour le ministère des personnes formées à l'IPH que pour leurs communautés ecclésiales et sociétales respectives.

Ce fait se présente comme une conséquence directe de l'incohérence interne des curricula en matière de leadership. Dans l'identification et la caractérisation du leadership exercé, les résultats recueillis (*cf. Tab. XXIV, XXV et Fig. 6*) ont permis de constater deux réalités. D'une part, le mutisme d'une frange des enquêtés et d'autre part, la difficulté à caractériser et identifier le type de leadership exercé.

Concernant le mutisme des enquêtés, les résultats recueillis ont fait voir que pour les questions en rapport avec la pratique du leadership, 20 % des enquêtés n'ont pas accepté répondre. Les données et les résultats des enquêtes ne fournissent cependant aucun indicateur pouvant permettre d'expliquer ce mutisme des enquêtés.

Au niveau des difficultés que les personnes formées à l'Institut ont à caractériser et à identifier leur type de leadership. Cela a entraîné la multiplicité de vocables utilisés pour identifier leur ministère. En effet, les vingt-quatre (24) personnes, soit 80 % des enquêtés, qui ont répondu à cette question, ont utilisé vingt (20) différents termes pour identifier le style de leadership qu'elles exercent (*cf. Tab. XXIX et fig. 7*). L'on pourrait ici déduire que chaque individu a défini son propre style de leadership et lui a donné des caractéristiques qui lui conviennent. Existe-t-il autant de styles de leadership ?

Étant donné que le curriculum de formation présente une incohérence interne dans les disciplines en rapport avec le leadership, il va sans dire donc qu'il n'existait pas de contenu de cours, ni même de syllabus conçus à ce propos. Chaque intervenant (enseignant) apportait l'enseignement qui lui semblait bon, sans aucun égard ni au public cible ni à leur contexte. Cet état de fait induit qu'indifféremment, les notions générales de leadership et de management sont

communiquées aux apprenants avec des dénominations aussi variées que possible (leadership, Management, leadership et Management, Menariat...). Tout ceci explique la grande difficulté qu'ont eue les enquêtés à déterminer leur propre style de leadership qu'ils sont censés exercer. Et de manière explicite, la confusion entre leadership et management s'établissait dans leur tentative de définition et de description du style de leadership qu'ils sont censés incarner. Et d'ailleurs, des styles de leadership semblaient être inventés. Sinon, que comprendre par les notions telles que « *leadership coaching* », « *leadership d'imposition* », « *leadership de service, de créativité et d'humilité* »... que l'on a recueilli dans les verbatim (cf. Tab. XXIX) ? Savent-ils effectivement à quoi font allusion ces termes et quelle est leur implication dans le contexte de leur ministère pastoral ?

En effet, un sujet tel que le leadership ne devrait pas poser de problème d'appropriation surtout dans le contexte culturel africain. Pour le milieu africain, Masango (2002) soutient dans une de ses productions que l'Afrique a un riche héritage en matière de leadership, même si ce leadership en Afrique ne jouit pas d'une compréhension uniforme. Il existe différents modèles de leadership dans le milieu africain. Cependant, une prise en compte de ces différents modèles en milieu africain, mis en parallèle avec les modèles dits modernes et les modèles bibliques éviterait aux apprenants de faire des amalgames et des confusions.

Ainsi, à défaut de cette manière de procéder, chaque apprenant est engagé dans le champ de la pratique du leadership d'une part, avec ses pré acquis traditionnels en la matière et d'autre part, avec ses préjugés concernant les modèles dits modernes du leadership. Ces différents modèles quasi informels de leadership vont l'impacter dans sa pratique, avec des accents particuliers.

- *Des éléments primordiaux de la pratique du leadership*

À l'analyse des résultats de l'évaluation du leadership pratiqué par les personnes formées à l'Institut, il est donné de constater que ceux-ci développent des caractéristiques typiques au leadership traditionnel africain avec une amalgamation de ses formes dites modernes.

En effet, l'auto-évaluation faite du leadership pratiqué par les personnes formées à l'Institut fait comprendre que l'accent de leur leadership et sa visée traduisent bien cet amalgame. Les résultats de cette auto-évaluation (*cf. Tab. XXXV*) ont permis de savoir que, dans la pratique de leur leadership, ces personnes disent viser autant le résultat du travail que la recherche du bien-être des personnes (*cf. Tab. XXXVII-XXXIV*). Une première lecture de ces résultats présente la centralité de la personne humaine dans leur approche du leadership. Mais, quand bien même que la personne humaine, voire, son bien-être serait censée être au cœur de leur leadership, leurs propos font comprendre que la finalité de leur pratique se mesure en termes de résultat du travail. Cette attitude relève une contradiction dans leur pratique : *L'Homme est au centre sans que son bien-être soit la finalité poursuivie.*

Aussi, l'analyse des éléments fondamentaux de leur leadership fait elle montre de la paradiade de primauté entre la personne humaine, son bien-être, d'une part, et d'autre part, le résultat de l'œuvre dans l'exercice du leadership.

Cette conclusion est également partagée par les personnes ressources de l'Institut. Elles affirment particulièrement que l'œuvre et les résultats du travail constituent la visée première du leadership pratiqué par les étudiants formés à l'Institut. À l'analyse des résultats des investigations menées auprès d'elles (*cf. Tab. XLVI*), il en ressort que les étudiants formés à l'Institut mettent prioritairement l'accent sur *l'œuvre* (selon 6 sur 7 des personnes interrogées, soit 85,7 %). Puis viennent, *les moyens* pour accomplir l'œuvre (selon 1 sur 7 des personnes interrogées, soit 14,3 %). Ainsi, l'on constate que le maillon manquant dans cette accentuation est *la personne humaine*.

4.1.3. Impact du leadership sur les communautés

La place de la personne humaine dans la pratique du leadership des personnes formées à l'IPH est un facteur déterminant pour évaluer l'impact de leur leadership sur leurs différentes communautés. Les données recueillies au sein des communautés confirment aussi que la place de la personne humaine et de la communauté en général, dans leur leadership laisse à désirer, contrairement à ce que soutiennent les pasteurs formés à l'IPH.

Selon les résultats recueillis auprès des personnes membres des conseils paroissiaux (*cf. Tab. LXI-LXIII*), à l'observation, aussi bien qu'à l'évaluation du leadership pratiqué par leurs pasteurs respectifs il est donné de comprendre que la personne humaine et la communauté en générale ne constituent guère une priorité. Le leadership de leurs pasteurs vise à 75 % l'œuvre et le résultat de l'œuvre, contre 21,4 % de prise en compte de bien-être de la personne humaine (*cf. Tab. LXII*). Aussi, les personnes membres des conseils paroissiaux confessent-elles que la communauté environnante en général ne compte guère au rang des priorités de leurs pasteurs (*cf. Tab. LXXII*).

Les résultats des enquêtes auprès de la communauté immédiate des lieux d'activité des personnes formées à l'IPH ont aussi révélé que la population en général s'attend à ce que le pasteur soit actif en son sein en tant qu'agent de développement communautaire. C'est dans cette optique que 75,4 % des personnes enquêtées (*cf. Tab. LXXIX*) ont pensé que le pasteur et son église sont dans leur zone d'habitation pour s'occuper de *tout le monde*. De cette attente de la population immédiate, l'on peut comprendre sa désillusion quand elle affirme que le pasteur et son église ne s'intéressent pas aux personnes non membres de leur église (57,2 %) (*cf. Tab. LXXXV*). Aussi, à titre personnel (58,09 % des avis exprimés), ainsi qu'à titre communautaire (61,6 % des avis), la présence du pasteur et de son église dans leur environnement de vie ne leur a rien apporté (*cf. Fig. 9 et Tab. LXXXVI et LXXXVII*). Au contraire, cette population immédiate a des récriminations

à l'encontre des pasteurs et de leurs églises du fait de la mauvaise qualité des relations humaines qu'ils entretiennent (61,2 % des avis exprimés) (*cf. Fig. 10*).

En somme, les avis de ces différentes communautés laissent entrevoir que la personne humaine, son bien-être et la recherche du bien-être de la communauté ne font pas partie des priorités des pasteurs dans l'exercice de leur leadership. Si tel est le cas, il est possible de déduire un impact négatif du pasteur et de son leadership sur ces dites communautés.

Ce manque de prise en compte de la personne humaine de son bien-être et de la recherche de son développement global dans le leadership des pasteurs formés à l'IPH peut découler du fait qu'à défaut d'une formation spécifique, suffisante, cohérente et coordonnée en matière de leadership (dû très souvent à l'absence de cette discipline dans les curricula), chaque serviteur de Dieu a pratiqué une forme de leadership à son corps défendant à partir d'acquis socioculturels.

En analysant ce leadership des pasteurs formés à l'Institut à la lumière des travaux de Bolden et Kirk (sd) sur le leadership africain, on réalise que la culture et la vision du monde ont influencé leur style de leadership. En effet, Bolden et Kirk présentent l'identité et le cadre de fonctionnement du leadership traditionnel africain comme tournant autour d'éléments principaux qu'ils ont hiérarchisés des plus importants aux moins importants. Il s'agit de l'individu, de la communauté, de la société, de l'Afrique, et du monde. Ils pensent que ces différents éléments interagissent de manière progressive dans l'exercice du leadership en Afrique. Ceci part de l'individu, comme centre primordial d'action du potentiel et d'influence, au mondial comme lieu d'interconnexion avec les autres groupes.

Leur démarche peut être prise comme une base de l'interprétation du renforcement et des centres d'intérêt de la pratique du leadership. Les éléments primordiaux présentés par Bolden et Kirk constituent plutôt les différentes sphères d'accentuation du leadership tel que l'on peut le percevoir dans les pratiques des personnes formées de l'Institut. Le leadership qu'elles pratiquent

se structure en différentes sphères de priorités qui sont : la sphère *du soi*, la sphère de *la communauté*, les sphères *société, Afrique et monde*.

Dans la sphère du *soi* siège le point focal et surtout central du leadership exercé. C'est la sphère qui prend en compte les intérêts personnels du leader. La nature foncièrement anthropocentrique de la vision du monde de l'Africain fait que celui-ci conçoit toute chose ou tout acte par rapport à lui et à son bien-être. Cet aspect de la vision du monde de l'Africain influence fortement sa pratique du leadership. C'est-à-dire que ce dernier, avant d'apporter le bien-être aux autres, devra d'abord lui être profitable. Le profit en question se décline en termes d'acquisition d'autorité, de pouvoir, de considération, de position et de valeur sociale et de satisfaction personnelle, mais également en termes de gain matériel, financier, etc. Cette sphère est donc beaucoup plus exigüe, voire égoïste, sans partage, et beaucoup plus prioritaire en matière d'intérêt et d'activités menées pour assurer son bien-être et son épanouissement.

La sphère de la communauté. C'est l'environnement du non-moi. Cette sphère occupe un espace plus important que la précédente. Elle inclut la famille, les amis, l'Église, etc. C'est la communauté qui valide et apprécie les acquis du moi (la sphère du soi). C'est ainsi que, le moi agirait en faveur de la communauté. Il existe une relation de tension entre le moi et la communauté. En effet, le moi est toujours porté à utiliser la communauté comme moyen ou marchepied pour acquérir ou affirmer son autorité et ses gloires.

La société, l'Afrique et le monde sont des sphères si larges qu'elles échappent à la vision et aux intérêts du leader. C'est en général la communauté ambiante, la nation et les autres. C'est le vaste monde de l'anonymat ou celui de l'inconnu. Ce monde observe le travail du leader sans, nécessairement, que ce dernier fasse attention à lui. Le leader l'inclura dans ses intérêts quand celui-ci lui sera utile pour obtenir ou consolider un acquis quelconque.

C'est en conséquence, dans cette perspective qu'on puisse comprendre la place que les personnes formées à l'Institut accordent à la personne humaine et à la communauté dans leur leadership. Et c'est aussi en cela que la forte centralité de l'œuvre et de ses résultats peut être cernée, comprise dans leur pratique du leadership.

Une telle vision de leadership insufflée par une vision africaine du monde, foncièrement anthropocentrique et égoïste, se trouve aux antipodes du leadership tel que préconisé par la théologie et les textes bibliques. En effet, le leadership axé sur la Bible et la théologie biblique est censé servir de base d'action de tout serviteur de Dieu. C'est pour cette raison qu'une analyse de la perspective biblique du leadership s'impose afin de servir d'orientation au serviteur de Dieu.

À ce propos, deux textes bibliques sont proposés à examen : le texte de Esdras 7.6-10 dans l'Ancien Testament. Il présente Esdras comme un excellent modèle de leader transformateur de vie. Et celui de Jean 13.1-15, dans le Nouveau Testament qui présente quant à lui, Jésus comme le modèle de leader par excellence.

- *Analyse de Esdras 7.6-10 : Esdras, le leader transformateur de vie.*

Esdras et Néhémie sont deux livres de l'Ancien Testament. À l'origine, ces deux livres constituaient une seule œuvre dans le canon hébraïque. Ceux-ci sont regardés aujourd'hui comme deux livres bien distincts ; et à bon droit, car leur style, malgré certaines analogies frappantes, accuse deux auteurs différents : Néhémie et Esdras, du nom des deux grands refondateurs de la période post-exilique en Israël.

Écrits entre 450 et 250 av. J.-C., ces livres couvrent un aspect de l'histoire juive de 538 av. J.-C. à environ 420 av. J.-C. (Gottwald, 1997). Le livre d'Esdras d'où est extraite cette péripécie marque une étape importante dans l'histoire des voies de Dieu à l'égard de son peuple Israël. Il se rattache au second livre des Chroniques. La tradition juive et la tradition chrétienne attribuent ce livre à Esdras, sacrificateur, savant et docteur de la loi (Scribe).

Esdras a écrit probablement son livre peu de temps après la grave affaire des mariages mixtes (Fillion, sd, p. 240). Le sujet du livre est la très simple histoire du retour et de l'établissement en Judée, d'abord sous la conduite de Zorobabel, puis sous celle d'Esdras lui-même et d'un certain nombre de Juifs jusque-là captifs en Chaldée.

Deux faits principaux sont mis en relief : la reconstruction du temple, accompagnée de très grandes difficultés (chap. 1.3-5.7) et l'affaire des mariages mixtes (chap. 9-10). Le but du livre est de raconter brièvement les premiers essais de reconstitution du peuple théocratique, depuis l'édit de Cyrus, qui a mis fin officiellement à la captivité de Babylone. Il a aussi pour objectif d'encourager les descendants des premiers colons à poursuivre et à achever l'œuvre si péniblement inaugurée. De la sorte, il leur montre qu'ils pouvaient compter à leur tour sur le secours de Dieu, s'ils obéissaient fidèlement à la loi. Le livre peut être scindé en deux grandes sections :

- Retour des Juifs sous Zorobabel et reconstruction du temple (Esdras 1.1-6.22).
- Retour des Juifs sous Esdras et reconstruction de la communauté (Esdras 7.1-10.44).

La péricope de Esdras 7.6-10 se trouve dans la seconde section du livre. Cette partie met l'accent sur la personne d'Esdras en tant que leader réformateur et sur son œuvre. La réflexion est axée sur les faits qui ont conduit Esdras à avoir un ministère de réforme et de transformation au sein du peuple. Son ministère se présente comme un type de leadership transformationnel. Cela est justifié par le fait que son action a conduit une transformation morale du peuple et a influencé fortement l'engagement du peuple envers Dieu.

L'ensemble du passage d'Esdras 7.1-28 présente Esdras et sa mission (Weanzana, 2008, p. 555). En effet, par trois fois dans cet ensemble de textes, Esdras est qualifié de : scribe versé dans la loi de Moïse (Esdras 7 : 6) et un sacrificateur et scribe versé dans la loi du Dieu des cieux (Esdras 7.12, 21). Par deux fois, ce témoignage est venu du roi païen Artaxerxés (Esdras 7.12, 21).

Sans aucun doute possible, la lecture de cette péricope permet de déduire que l'ensemble des textes présente la personne et la mission d'Esdras. Elle fait savoir que le succès de son leadership et le succès de sa mission résident dans le rapport de celui-ci (Esdras) avec la loi de l'Éternel, et par conséquent de son rapport avec l'Éternel. Comment comprendre le succès de la mission d'Esdras et son impact sur son peuple ?

Esdras, homme versé dans la loi (v 6) : Qui est-il ? Les Écritures le présentent comme sacrificateur et scribe. Il fut avec Néhémie, les initiateurs des réformes sociales, spirituelles et religieuses en Israël après l'exil babylonien. Venu de Babylone au temps d'Artaxerxés avec l'agrément de celui-ci, Esdras se transporte à Jérusalem. Dans cette ville, à la suite de péripéties variées, il a réorganisé les services du culte et assuré la stricte exécution de la loi. Les cinq premiers versets du chapitre 7 étalent la longue généalogie d'Esdras liée à Aaron et à la sacrificature. En plus, il est présenté dans son rapport avec l'Écriture en tant que scribe. Dans cette fonction, Esdras n'agit pas en simple ré-copieur de la loi. Il s'évertue surtout à l'enseigner (Weanzana, 2008, p. 555). Selon Weanzana, l'attitude d'Esdras en rapport avec la loi est qualifiée de prompte, de zélée, d'habile, de rapide et de vive. Le terme hébreu utilisé pour décrire son attitude révèle plus l'idée d'habileté, de dextérité, dans les autres passages de la Bible (cf. Ps 45.2 ; Prov 22.29). Les idées maîtresses qui découlent de cette description d'Esdras en tant que scribe est sa grande maîtrise, sa grande possession et sa parfaite compréhension de la loi de Moïse, voire, de son étude et de sa mise en pratique. Esdras se présente ainsi comme un intermédiaire avisé entre Dieu et son peuple. Quel est donc l'impact de cet acquis sur le peuple ?

Le premier impact de cet acquis est d'abord sur la vie d'Esdras lui-même. « *La main de l'Éternel, son Dieu, était sur lui* » (Esdras 7.6). Ensuite, Esdras devient un modèle de confiance même pour le roi païen. « *Moi, le roi Artaxerxés, je donne l'ordre à tous les trésoriers de l'autre*

côté du fleuve de livrer exactement à Esdras, sacrificateur et scribe, versé dans la loi du Dieu des cieux, tout ce qu'il vous demandera... » (Esdras 7.21).

Le second impact est ensuite sur le peuple. Sur celui-ci, les acquis d'Esdras ont eu un impact assez visible à travers l'épineux problème des mariages mixtes comme on le voit dans les deux derniers chapitres du livre d'Esdras. Quoique cet acte de mariage mixte soit attentatoire à la pureté religieuse du peuple juif, Esdras ne procédera pas par imposition de décision au peuple (Jodra, 2012) . Sur la base de la loi, il enseigne, il prie et il responsabilise le peuple. Le résultat se voit par un véritable changement, une transformation de mentalité et par conséquent, une transformation de l'agir du peuple (Esdras 10.18-44).

L'on peut donc déduire de l'analyse de cette péricope que les acquis du leader, sa relation avec le Seigneur, devraient nécessairement conduire à un acte de transformation dans la vie de la population comme ce fut le cas pour Esdras et le peuple juif. Or, triste est de constater dans l'Église du Seigneur, la présence de prétendus grands «leaders» chrétiens dont la vie n'impacte aucunement les populations, mais ne profite qu'à eux seuls.

- *Analyse de Jean 13.1-15 : Jésus, l'exemple de leader par excellence*

Cet évangile date de l'an 70 à 90 (Hale et Thorson, 1999, p. 335), à la fin du premier siècle. La tradition chrétienne l'attribue au « disciple que Jésus aimait ». Quoique Jésus aime tous ses disciples, des recoupements d'indices textuels ont amené à désigner le disciple Jean, fils de Zébédée, comme étant l'auteur de l'écrit. L'auteur se décrit lui-même comme témoin oculaire de tout ce que Jésus a fait (1Jn 1.1). Il serait mort 68 ans après la crucifixion de Christ, vers l'an 100 Ap. J-C. (Bassin, Horton, et Kuen, 1990, p. 346). L'Écrit n'offre aucune indication quant au lieu de sa rédaction. Cependant, la tradition ecclésiastique soutient que le disciple l'aurait écrit depuis la ville d'Éphèse.

L'auteur dévoile lui-même les intentions de son écrit : « *Ces choses ont été écrites afin que vous croyiez que Jésus est le Christ, le Fils de Dieu, et qu'en croyant vous ayez la vie en son nom* » (Jn 20.31). Présenter Jésus comme le *Christ*, Jésus comme le *Fils de Dieu*, tel est l'objet de la foi que Jean expose à ses lecteurs tout le long de son écrit.

De manière générale, l'écrit de Jean peut être scindé en trois grandes sections :

- Le ministère de Jésus envers le monde (chapitres 1 à 12),
- Le ministère de Jésus dans le cercle intime de ses disciples (chapitres 13 à 17),
- La souffrance de Jésus, par sa mort et sa résurrection (chapitres 18 à 21).

Les versets 1 à 15 du chapitre 13 qui sont analysés ici pour servir de base de réflexion se trouvent en entête de la deuxième grande division de l'évangile de Jean. C'est la section qui présente Jésus en action dans le cercle intime de ses disciples.

Repoussé par son peuple, Jésus reste seul avec ses disciples. Ses actes et ses discours, durant cette soirée de la période pascale, dans la chambre haute, après avoir provoqué le départ du traître Judas, fortifient la foi des autres disciples. Jésus les recommande à son Père dans une suprême intercession. Ce fut un moment d'intimité profonde entre Christ et ses disciples. Il est certes vrai que les disciples étaient avec Jésus leur maître tout le long de son ministère terrestre. Ils ont vu de nombreux miracles et écouté de nombreux enseignements. Mais, il leur restait encore beaucoup à apprendre dans le but de rendre plus efficient leur futur ministère. Le cadre temporel de cette formation part du jeudi soir au vendredi après-midi de la dernière pâque juive que le Seigneur célèbre avec ses disciples. La péricope met à jour l'approche de formation par l'exemple dans la fonction du leader. Comment façonner et transformer la vie de l'apprenant par l'exemple que donne le leader formateur ? Telle est la question à laquelle répond cette péricope.

Le leadership par l'exemple : Avant la fête de pâque, au cours du repas, Jésus pose un acte pratique pour signifier son amour à ses disciples : le lavement des pieds. L'acte posé par Jésus est offusquant pour Pierre. Or, il est plein d'enseignement pour un leadership qui se veut transformateur de caractère et de vie.

Jésus puise dans la culture de ses disciples un symbole social pour servir de base à son enseignement (*voir* Bugnon (Avril 2009) et Breyne (Janvier 2005)). Dans le contexte moyen-oriental de l'époque de Jésus, la majeure partie de la population se déplaçait à pied, chaussée de simples sandalettes de cuir, les pieds nus et sur des routes et chemins poussiéreux. Lorsque le voyageur parvenait à destination, il attendait de son hôte, le petit rituel du lavement et du rafraîchissement des pieds. Ce rituel juif du lavement des pieds relève des lois de l'hospitalité. Cet aspect est souligné par Jésus, qui s'adresse à Simon, le pharisien qui l'avait invité (Luc 7.44-46). Toutefois, dans la société juive plus aisée, ce geste est posé par le serviteur ou l'esclave dont c'est la charge. C'est une tâche considérée comme humiliante. Elle est considérée dans l'ordre hiérarchique de valeur des serviteurs de maison comme la plus basse. Cette conception culturelle du lavement des pieds explique la réaction violente de Pierre qui voit son rabbi bien-aimé prendre la position du dernier des serviteurs ou de l'esclave, devant ses propres disciples. Pour Pierre, un maître ne lave pas les pieds de ses disciples. C'est un geste d'esclave. Pourtant, Jésus est là. Il s'est dévêtu, il a mis un torchon comme tablier. Le voilà à genoux devant Pierre. Ce geste vient à jamais bouleverser l'idée que Pierre a de Dieu. Et par ricochet, ce geste de Jésus bouleverse aussi la hiérarchie pyramidale entre le leader formateur et les apprenants. Le leadership par l'exemple comme celui de Jésus donne de retenir les leçons suivantes :

- *Un maître à genoux*. Un maître à genoux, pas par faiblesse ni par résignation. Ce geste désigne plutôt, un leader en service. Un geste qui vient briser la loi de la violence, des idées

culturelles de hiérarchie et de dignité dans les rapports entre maître et apprenant, entre leader et suiveurs. N'est-ce pas que la suprême dignité dit-on, c'est être suffisamment détaché de soi, de son égo pour pouvoir prendre le risque de l'agenouillement ? (Breyne, Janvier 2005)

- *Les disciples à l'honneur* : c'est le comble de l'amour du maître pour les disciples (13.1). C'est aussi la manifestation de l'amour comme réponse à la trahison. La séquence de lavement de pieds est encadrée dans le contexte du livre de Jean de part et d'autre par l'atmosphère de trahison de Judas (v.1-2 et v.11). Être trahi, avoir été trahi, voilà la blessure morale la plus secrète. Monte alors, en l'être humain, la question : comment survivre encore, avec en cœur une telle déchirure ? Et là, au cœur de cette brûlure Jésus s'agenouille et devient le serviteur de tous.

Lavements des pieds des disciples. Exemple à imiter et à reproduire (v.14-15). L'exemple que Jésus donne fait mieux comprendre sa vie et sa vision des choses et engage par conséquent ses disciples à l'imiter. En effet, le privilège et le mérite du véritable disciple sont d'arriver à être imitateur de son maître. C'est sous cet angle que l'on saisit le sens des appels incessants de Paul aux chrétiens leur demandant d'être ses imitateurs comme il l'est lui-même du Seigneur (1 Co. 4.16 ; 1 Co. 11.1 ; Eph. 5.1 ; Phil. 3.17 ; 1 Thess. 1.6 ; 1 Thess. 2.14).

Au demeurant, les deux péripécies que l'on vient d'analyser présentent des styles de leadership ancrés dans des contextes socioculturels précis. Cependant, force est de savoir que ces styles de leadership s'inscrivent dans une perspective plus altruiste, transformatrice et dont le leader ne se trouve qu'à la périphérie de la communauté avec la mission primordiale de conduire celle-ci au changement et à la transformation. Ainsi, l'on peut conclure de l'analyse de ces différents textes bibliques que l'approche pratique d'un leadership centré sur la personne du leader tel que constaté dans la pratique des personnes formées à l'IPH pourrait changer de tendances dans

le cadre d'une éducation en la matière basée sur un curriculum adapté, modélisé, contextualisé et qui fixe des objectifs précis dans une approche à la fois sociale, culturelle, mais aussi et surtout, biblique et théologique.

4.2. Propositions

À la suite de la discussion des résultats de la recherche, la présente partie s'évertue à émettre quelques propositions dans le sens de la problématique qui a conduit le travail. La structure de cette partie est d'abord de présenter la réflexion sur le leadership transformationnel en rapport avec les questions de curricula, comme une nécessité, dans le cadre des institutions de formation théologique en Afrique et dans le cas spécifique de l'IPH. Aussi, de présenter la nécessité de la production de curriculum orienté vers le leadership transformationnel. Ensuite, de présenter une proposition de maquette et de descriptif de cours en leadership transformationnel. Enfin, de présenter un plan d'action pour la mise en œuvre des différentes propositions issues du travail mais plus spécifiquement du processus de mise en œuvre des maquettes pédagogiques proposées.

4.2.1. Nécessité de réflexion sur le Leadership Transformationnel et les Questions de Curricula

Le constat général que l'on fait en parcourant les curricula successifs de l'IPH des différentes années et des différents cycles de formation est que les cours dédiés au leadership en général semblent être réservé seulement à une catégorie d'apprenant. Il s'agit de ceux du cycle de Licence en Théologie (*cf. annexe 4e*). Seule cette frange d'apprenants est censée être concernée par ces cours. La grande masse de personnes formées, de serviteurs de Dieu, en est privée. Alors que celle-ci s'évertue à gérer le quotidien des Églises et se trouve en contact permanent avec la société et les communautés.

Ce constat établit ainsi la nécessité d'une réforme des curricula des différents cycles de formations de l'Institut. Cela permet d'y inscrire le leadership dans sa visée transformationnelle, mais pas seulement comme une spécialisation d'élite ou de certains privilégiés. Il devra être vu comme faisant partie intégrante d'un ensemble d'outils indispensables pour tout serviteur de Dieu pour un ministère efficace et efficient. Aussi, ce constat oriente-t-il à proposer une réflexion sur le

processus de construction d'un curriculum contextualisé ayant le leadership transformationnel pour finalité pratique.

4.2.1.1. Nécessité de curricula en leadership transformationnel

Que comprendre ici par la nécessité de réforme curriculaire dans la perspective du leadership transformationnel ? Il s'agit en d'autres termes de parler des raisons d'une réforme des curricula de formation des serviteurs de Dieu en y incluant les aspects en rapport avec le développement global et intégral de la personne humaine.

Quelles sont les raisons qui nécessitent la réforme du curriculum de l'IPH ? Trois raisons fondamentales peuvent être évoquées. D'abord les raisons en rapport aux exigences du ministère ecclésiastique. Ensuite, des raisons en rapport avec la recherche de performance dans la production. Et enfin, des raisons d'ordre pédagogique et culturel.

4.2.1.1.1. Raison liée à l'exigence du ministère ecclésiastique

À tout serviteur de Dieu, quel que soit son niveau d'instruction et de formation, les exigences ecclésiastiques qui règlementent la communauté religieuse et la société demeurent inchangées. L'on attendra du serviteur de Dieu de la performance et des résultats, autant dans la vie spirituelle de ses fidèles que sur leurs vies en dehors de l'Église. La qualité de « bon pasteur » sera jugée en fonction de l'impact de son ministère sur la communauté dans laquelle il vit. Ceci pose la nécessité de permettre au serviteur de Dieu, quel que soit son niveau de formation d'avoir les moyens et les outils nécessaires qui lui permettront d'impacter et de transformer sa communauté.

4.2.1.1.2. Raison liée au besoin de performance

Plusieurs études ont établi un lien positif entre le leadership transformationnel et la performance (cf. Lowe et al, 1996 ; Judge et Piccolo, 2004, cités par Molines (2010). La

performance, dans l'exécution des tâches, décrit le résultat final à produire et à espérer par une organisation donnée. Cette performance permet de voir que l'organisation en question a réalisé de manière effective, voire pertinente et efficiente, les résultats espérés et que ces résultats répondent aux besoins des parties prenantes de cette organisation. Catherine Privé, dans sa présentation sur « *L'impact du leadership transformationnel sur l'efficacité organisationnelle* », écrit ce qui suit : « le leader transformationnel augmente la performance en stimulant un comportement citoyen chez les subordonnés » (Privé, 2009, p. 8). Ceci inscrit la performance dans la droite ligne du leadership transformationnel. Ce besoin de performance dans les sociétés et organisations africaines et dans l'Église fait dire au Forum Africain sur la Religion et le Gouvernement (AFREG)¹⁰ (Aggrey, 2006) que les Églises ont le devoir et l'impérieuse responsabilité de développer des leaders pour les divers secteurs de la société, si l'on veut que cette société soit performante. Pour ce faire, ce forum, dans son manifeste, recommande aux institutions théologiques d'incorporer dans leurs programmes de formation, les études sur le leadership et le développement (cf. Aggrey, *ibid.*). Concluant que tout ministère et toute activité pastorale visent la performance des chrétiens et de la communauté dans des domaines et à des degrés divers, la logique impose qu'au cours de sa formation, chaque serviteur de Dieu ait l'impérieuse nécessité d'acquérir des outils pouvant l'aider à amener son Église et sa communauté à la performance. Le leadership transformationnel se pose dès lors comme l'incontournable outil.

4.2.1.1.3. Raison liée à la contextualisation du curriculum

Cette réflexion sur la contextualisation ne se limite pas à sa seule prise en compte dans les questions du Leadership transformationnel dans le développement des curricula de formation dans les institutions bibliques et théologiques. Elle peut être insérée dans un cadre global de réforme

¹⁰ African Forum on Religion and Government (AFREG). Le but de AFREG est de construire un mouvement de dirigeants africains intègres qui s'engagent à transformer l'Afrique en un continent Premier fondé sur des valeurs centrées sur Dieu (voir <http://transformingleadership.com/>).

des curricula. Que comprendre d'abord du concept de contextualisation ?

La contextualisation est un concept dont la définition varie relativement au domaine dans lequel il est utilisé. Dans les champs théologiques et missiologiques, ce concept est défini comme « le processus par lequel le message de la Parole de Dieu est lié au contexte culturel de la société à laquelle il est proclamé » (Wendland, sd, p. 2). C'est la prise en compte de la spécificité culturelle de l'auditoire, de la particularité de ses structures organisationnelles, linguistiques, de la particularité de ses expressions émotionnelles et mode de pensée, etc. dans la communication du message de la Parole de Dieu.

La contextualisation a donc pour objectif principal de permettre une véritable appropriation du message de Dieu au sein de chaque peuple et de chaque culture. Ainsi, autant on lutte pour une missiologie ou pour une théologie contextualisée, autant, on le fait pour une formation théologique ou missiologique contextualisée. Mais, en quoi consiste la nécessité de cette contextualisation dans le domaine de la réforme ou du développement des curricula de formation ?

Comme signifié plus haut, Casseus (2009, op. cit.), dans son analyse d'une étude présentée par Dufresne, fait savoir le trop peu d'appropriation de l'évangile dans la vie des chrétiens africains. En effet, selon lui, de manière générale, les programmes des institutions de formation répondent aux questions que les apprenants africains ne se posent pas. Les préoccupations des apprenants ne trouvent souvent pas d'échos dans les curricula de formation. Il fustige cet état de fait en révélant que, le plus souvent, les différentes disciplines, aux programmes dans les institutions de formation, ont leurs contenus qui doivent nécessairement être « validés » par l'Occident. Mais, Casseus a fait remarquer à ce propos que, « si nos écoles théologiques essaient de répondre aux exigences d'accréditation d'organismes occidentaux, elles s'engagent dans un combat inutile » (Dufresne, op. cit., p. 19). C'est aussi dans une certaine mesure, ce que décrit Bedjra (2012) quand il dit qu'en Afrique, il est fréquent de trouver des gens qui pensent que ce qui

est fait au-delà de l'atlantique est meilleur. Mais, cette tendance repose, selon lui, sur un manque de confiance en soi et dénote d'une faiblesse congénitale que l'Africain a dans les domaines de l'organisation ou même dans la projection dans le futur (Bedjra, 2012, p. 14).

Ces différentes interpellations devront rendre conscients les éminents érudits théologiens africains à voir surtout dans le domaine de la formation des serviteurs de Dieu, ce que l'on peut et ce que doit concevoir comme contenu des programmes de formation. La prise en compte de la contextualisation doit permettre à l'évangile et au témoignage chrétien de mieux impacter la société africaine dans son ensemble. Casseus propose en ce sens ce qui suit :

Nous devrions adapter nos programmes de formation théologique. Nos plans de cours devraient être retravaillés et réévalués de façon à éliminer tous les sujets et matériaux traditionnels qui ne sont pas pertinents. Conséquemment, ces sujets et matériaux seraient remplacés par d'autres permettant d'offrir une formation appropriée aux autochtones chrétiens. Ils pourraient ainsi mieux répondre aux besoins spirituels de leur société à l'intérieur même de leur culture. (Dufresne, op. cit., pp. 19-20)

Pour ce qui est du cas spécifique des cours en rapport avec le leadership, certes, les théories de leadership peuvent paraître universelles par principe, mais leurs pratiques le paraissent moins. L'exercice d'un leadership utilitaire et transformationnel dans le contexte africain obéira à des normes différentes que seul un programme repensé dans le contexte africain, par et pour les Africains, peut restituer. C'est d'ailleurs dans cette perspective que l'on peut comprendre la communication de Jason E. Ferenczi (Aout 2012, op. cit.) de Cornerstone Trust, sur le curriculum, lors de la rencontre biennale du CITAF, tenue en 2012 à Abidjan. Selon lui, un bon curriculum représente une réponse aux besoins des Églises. Seul, un curriculum utilitaire et adapté au contexte pourra permettre de savoir si l'éducation théologique dispensée répond aux questions cruciales du temps présent dans l'Église et dans la société. En effet, une des responsabilités cruciales des séminaires, des écoles bibliques et des facultés de théologie, est de répondre aux besoins du contexte dans lequel ces institutions évoluent.

4.2.1.1.4. Raison liée à l'orientation des curricula vers le leadership transformationnel

L'Afrique est en constante mutation, aussi en est-il de l'Église en son sein. Du fait de ces mutations, les moyens d'action de l'Église sont en constante révision afin de les adapter au mieux aux réalités du moment. Les institutions de formation et leurs programmes constituent, pour l'Église, des moyens d'action sur la société et sur le monde. Ces institutions et leurs programmes du fait des mutations sociales sont en conséquence dans l'obligation de se soumettre à des changements dans la ligne droite des mutations sociales. La réforme d'un curriculum se présente ainsi, comme le cadre d'un changement énorme, voire crucial dans la vie d'une institution ou celle de l'Église tout entière. Le leadership transformationnel comme instrument de transformation et de redynamisation de l'Église œuvrera au changement de mentalités et de méthodes d'action. Cela, en vue de permettre à l'Église d'assurer sa responsabilité holistique auprès des fidèles et de la société en général.

4.2.1.2. Nécessité de construction de curricula contextualisés orientés vers le leadership transformationnel

Il s'agit ici de proposer une procédure de construction et d'orientation des curricula de formation orientés vers le leadership transformationnel pour des institutions théologiques et bibliques.

4.2.1.2.1. Principes de développement de curriculum

Il convient d'abord de rappeler qu'un curriculum est l'organisation du processus de formation. Il a l'avantage de couvrir un champ plus complet de données éducatives. Le curriculum intègre dans un ensemble organisé, le programme de formation, les objectifs d'enseignements, d'apprentissage et les procédures d'évaluation. Dans une perspective plus globale, le curriculum précise les domaines de formation, il définit les profils de compétences, les objectifs, les contenus,

les méthodes pédagogiques, le matériel didactique et les modes d'évaluation. En plus, certains éléments exogènes vont aussi influencer le développement du curriculum. Il s'agit entre autres, des déterminants socioculturels, des exigences du système éducatif et les objectifs qui lui sont assignés par les politiques.

Dans le cas spécifique de ce travail de recherche, la prise en compte du leadership transformationnel dans les curricula de formation pourra s'inscrire dans une procédure générale de réforme curriculaire. Dégager les principaux axes, les éléments fondamentaux exogènes de nature à influencer la construction du curriculum en leadership transformationnel d'une part, et d'autre part dégager les finalités attendues du curriculum constituent les principaux éléments de la procédure générale de la réforme curriculaire que l'on expose ici.

4.2.1.2.2. Définition des axes de travail de la réforme curriculaire

Il s'agit ici de dégager les domaines de compétences du curriculum, puis, par la suite, de définir ses objectifs, les contenus de la formation, les méthodes pédagogiques, le matériel didactique et les modes d'évaluation des enseignants et apprenants.

4.2.1.2.2.1. Définition des éléments exogènes qui peuvent influencer un curriculum en leadership transformationnel

En général, le leadership est soumis à des principes d'ordre général dans sa thématique. Mais dans son application, il est contextuel, au mieux, situationnel. Pour ainsi dire, il est à même de s'adapter aux réalités concrètes du milieu dans lequel ce curriculum est déployé. C'est pourquoi certains éléments comme les contextes socioreligieux et sociopolitiques peuvent l'influencer. En effet, la culture des peuples et la vision du monde, et même la théologie biblique dans le cas spécifique de cette étude devraient être connues et analysées dans leur rapport avec le leadership dans le contexte dans lequel il est exercé. Et c'est dans ce sens que ces différents paramètres permettront dans une certaine mesure de déconstruire les modèles initiaux et génériques du leadership. Cela est un gage de la reconstruction des modèles de pensée sociaux et culturels, et

d'établir une dialectique fonctionnelle entre l'individuel et le social. Un tel leadership permet d'orienter les transformations individuelles, organisationnelles et sociétales pour assurer le bien-être de TOUS (de Tout l'Homme et de Tous les Hommes).

4.2.1.2.2.2. Définition de la finalité du curriculum

Comme dégagé plus haut, les curricula se donnent deux principales finalités : la compétence et la transformation. D'abord, les conceptions curriculaires se fixent une finalité institutionnelle. Celle-ci est un cadre prescriptif qui indique les missions principales que les décideurs assignent à l'éducation et à la formation. Ce cadre prescriptif indique aussi les compétences attendues des apprenants. Ensuite une finalité éducative et/ou pédagogique. Celle-ci identifie, définit et structure le contenu éducatif et formatif en vue de la transmission des savoirs opérationnels transformationnels et susceptibles d'être soumis à évaluation. Ces évaluations à leur tour permettront à l'apprenant de faire valoir socialement et professionnellement ses acquis et ses compétences.

- La compétence

La compétence se présente comme le point focal des finalités des curricula. Elle est définie comme « une aptitude reconnue légalement d'une autorité à quelqu'un à accomplir une action selon des modalités bien déterminées » ("Compétence," 2015). Elle est aussi vue comme une connaissance approfondie et une expérience reconnue dans un domaine, qui donne qualité à quelqu'un de juger, de décider ou d'agir ("Compétence," 2015. Ibid.).

Dans le domaine de l'éducation, « une personne est compétente lorsque le résultat du traitement qu'elle apporte à une situation est considéré comme satisfaisant. » (Jonnaert, 2008. op. cit. p. 2.). La compétence relève de l'action de la personne en situation. Ainsi, en rapport avec le curriculum, Jonnaert écrit qu'

une logique de compétence n'est autre qu'un moyen que peut préconiser un curriculum pour opérationnaliser certaines de ses finalités. Lorsqu'un curriculum se

réfère à une logique de compétence, c'est en général pour que les formations permettent aux apprenants de devenir des acteurs sociaux autonomes, capables de traiter avec efficacité et pertinence les situations de leur vie quotidienne et professionnelle (Jonnaert, 2008. Ibid.).

Cette approche de la compétence permet de dire que, dans le domaine de la formation théologique et biblique, l'essentiel de la finalité d'un curriculum n'est pas seulement la certification ou la diplomation des apprenants. Le but ultime du curriculum réside plutôt dans ce que celui-ci accomplit dans l'apprenant, en termes de *savoir* (cognitif), de *savoir-être* et de *savoir-faire*. Cette trilogie de savoir communiquée à l'apprenant s'évalue d'une part, à travers les capacités et les aptitudes que manifesterà l'apprenant dans l'exercice de ses activités. D'autre part, par les faits de transformation que celui-ci observera en lui-même et dans son environnement. En conséquence de cela, et en tant qu'acteur social autonome, il devra être capable de traiter avec efficacité et pertinence, les situations dans son milieu social de vie et de travail.

Donc, pour juger de la compétence de l'apprenant, le curriculum devra être capable de le mettre en action. Cela parce que, c'est de la personne en situation et capable d'actions efficaces que l'on peut porter un jugement de valeur sur sa compétence ou non.

De ce fait, dans le cadre des formations dans les institutions biblique et théologique, en tant que formation professionnelle, celles-ci s'adressent à des personnes ayant choisi une orientation professionnelle précise. En conséquence, comme toute éducation professionnelle, ces formations visent l'acquisition des compétences. Celles-ci doivent permettre à l'apprenant d'assumer son rôle de travailleur. C'est par là qu'il pourrait être évolué sur le marché du travail. Aussi, ces formations visent-elles à répondre aux exigences de la société.

Pour atteindre cette double visée, le curriculum doit allier communication théorique des savoirs, et la pratique des *savoirs acquis*, d'une part, et d'autre part, la pratique des *savoir-être* et des *savoir-faire*. Ainsi, un cadre d'apprentissage pratique et d'exercice du ministère au travers des stages en cours de formation permet d'allier pratique et théorie. C'est à cette condition qu'on peut

affuter les compétences de l'apprenant.

- *La transformation*

La transformation de l'apprenant et de la société est la seconde finalité des curricula. Elle s'inscrit dans la suite logique de la compétence. C'est le cadre opérationnel des savoirs que communique le curriculum. La transformation renvoie à l'idée de changement d'aspect, d'amélioration d'un état, de métamorphoser quelqu'un ou quelque chose, de changer en une autre forme. Selon Halaoui (2003), la société est le but principal de toute éducation. Au regard de cette assertion, le curriculum de formation qui sous-tend toute éducation devra être capable d'accompagner et de conduire la société dans sa métamorphose constante. Laquelle métamorphose constitue une des caractéristiques principales de cette société. Ainsi, dans le cadre de la formation biblique et théologique, l'Église est présentée comme une institution ayant une mission à la fois divine et humaine. Elle a pour mission d'adorer Dieu et de le servir. Mais, le véritable service de Dieu ne se fait-il pas en étant au service des humains et de la société humaine ? De ce fait, hormis les objectifs, les méthodes, les disciplines dits "spirituels" dans les curricula de formation de ses serviteurs de Dieu, un pan doit être ouvert pour examiner les questions propres à la société africaine en vue de réfléchir à sa transformation et à son développement. Il s'agit, entre autres, de réfléchir aux problèmes africains qui ne sont pas suffisamment traités dans les curricula d'origines occidentales dont plusieurs institutions théologiques demeurent toujours fortement débitrices.

En effet, par souci de transversalité qui caractérise le curriculum, il s'agit d'adresser des questions telles que :

- Les problèmes de mariage : polygamie, dots...
- La corruption
- La sorcellerie
- Le sous-développement, la pauvreté
- La politique

- La faim, la malnutrition
- La solidarité clanique, l'ethnicisme ...

Il s'agit par ailleurs d'établir une véritable adéquation entre le "*pourquoi*" de la formation des serviteurs de Dieu, le "*comment*" de la formation et les *réels besoins* (spirituels, sociaux, économique, politique, environnementaux...) de la société.

Il s'agit surtout de créer un processus de formation réellement pertinent qui, non seulement, adresse les problèmes de la société, mais prend aussi en compte les réels besoins des apprenants.

En somme, il s'agit d'avoir un curriculum capable de bouleverser les traditions et les appréhensions et de conduire la société africaine à une transformation holistique. Un curriculum calqué sur celui de Christ qui, en trois années de formation, a rendu ses disciples *capables de bouleverser le monde* (Actes 17.6).

4.2.2. Pour un curriculum orienté vers le leadership transformationnel

Mener une proposition sur la reformulation curriculaire, dans le cadre singulier du leadership transformationnel intégré à la formation biblique et théologique, devra permettre d'une part d'inventorier le matériel didactique disponible à cet effet. Et d'autre part, elle doit répondre au souci de contextualisation des principes et des valeurs afférentes au leadership, et ce, en contexte africain.

Cette partie s'évertue à proposer une architecture curriculaire du leadership transformationnel sur la base des curricula de formation de l'Institut Pastoral Hébron. Il est donc proposé dans un premier temps les axes généraux du curriculum et, dans un second temps, le curriculum proprement dit est présenté.

4.2.2.1. Axes généraux du curriculum en leadership transformationnel

Les axes généraux du leadership transformationnel pourront tenir compte de l'architecture ci-après déclinée. Tous ces éléments constitutifs des axes généraux seront, par la suite, coordonnés en vue de produire la maquette pédagogique aussi bien que le descriptif des cours constitutifs du curriculum.

4.2.2.1.1. Les domaines de compétences du curriculum en leadership transformationnel

Les domaines de compétence ici sont l'ensemble de capacitation, des aptitudes qu'induisent les enseignements en leadership transformationnel dans les apprenants. Il y a entre autres, les aptitudes à diriger les autres, à les conduire, à diriger et conduire les visions et les projets qui constituent l'essentiel autour desquels s'articulent les activités du leader et de la communauté.

Les questions de capacités concernent les aptitudes à inclure le développement humain et communautaire à long terme, dans les activités et projets à réaliser. Ces capacités sont entre autres, déterminer les contingences religieuses (bibliques et/ou théologiques), les réalités socioculturelles, leurs impacts et leurs apports sur le leadership exercé. L'on s'accorde ici avec Vincent (2006) qui dégage les traits caractéristiques, et les compétences attendues des leaders transformationnels en ces termes :

ce style de leadership doit être à l'écoute de ses membres, créer un climat de confiance dans lequel chacun sera à l'aise de s'exprimer librement et s'efforcer de minimiser les sources de stress et de tensions. Il doit également stimuler régulièrement ses membres par des marques de reconnaissance envers le travail accompli puisque les intervenants du milieu doivent démontrer un haut niveau d'autonomie [...] le leader qui adopte un style transformationnel encourage et stimule ses membres à voir le travail ou les problèmes sous des angles différents et à être créatif... (Vincent, 2006, pp. 70-71).

4.2.2.1.2. *Les objectifs du curriculum en leadership transformationnel*

Les objectifs sont les finalités ou les buts que l'on veut atteindre par la dispensation de l'ensemble des cours du curriculum. Ils sont les réponses à la question : qu'attend-on des apprenants après qu'ils ont assisté à l'ensemble des cours en tant que contenu du curriculum ?

En effet, comme mentionné plus haut, pour un curriculum donné, deux principaux objectifs peuvent lui être dégagés. L'objectif peut être d'une part, d'ordre institutionnel et, d'autre part, d'ordre éducatif.

Du point de vue institutionnel, le curriculum se présente comme un cadre prescriptif. Il sert de référentiel pour le système éducatif. Ce cadre prescriptif, selon le GRCDI (2010, op. cit. p. 8), prend la forme de déclaration d'intention émise par les acteurs-décideurs. Cette déclaration d'intention dessine les grandes lignes du contenu de l'enseignement, la finalité et le référentiel de compétences attendues des apprenants en faveur de la société ou de l'institution. Pour le cas spécifique de l'IPH, les objectifs institutionnels sont déjà manifestes dans les textes statutaires et réglementaires¹¹ de l'Institut. Ils le sont aussi dans les déclarations des fondateurs et personnes ressources recueillies et analysées dans le chapitre précédent.

Du point de vue éducatif ou pédagogique, le curriculum vise à identifier, définir et structurer les contenus de l'éducation. Ceux-ci doivent permettre la transmission et la construction par les apprenants de savoirs opérationnels (GRCDI, 2010, op. cit. p. 10). Il s'agit des finalités essentiellement techniques du curriculum. Les différents curricula de l'Institut analysés dans le cadre de ce travail visent à remplir cet aspect technique (pédagogique/éducatif).

Ces deux objectifs du curriculum sont souvent difficiles à concilier dans la pratique, quoiqu'appelés à être complémentaires dans leur fonction respective. C'est cette réalité que font

¹¹ cf. *Règlements Intérieurs de l'Institut*, lu et approuvé en AG le 28 février 1992 à Ouagadougou/Burkina Faso ; *op. cit.* Voir aussi les statuts de l'Institut, lu et approuvé en AG le 28 février 1992 à Ouagadougou au Burkina Faso et modifié et adopté en AG le 10 septembre 1998 à Zuénoula en République de Côte d'Ivoire.

remarquer Opertti et Duncombe (2011) en affirmant que

... il y a souvent un manque de communication et de compréhension entre les dimensions politique et technique d'un curriculum... entre les débats sociaux et politiques sur les valeurs et les comportements fondamentaux requis par la société du savoir, et d'autre part les débats et les accords entre professionnels sur les objectifs des apprentissages, les contenus et les aspects techniques d'élaboration des curricula. (Opertti et Duncombe, Avril 2011).

Une telle situation dichotomique est de nature à produire des fruits d'un système éducatif en inadéquation avec les besoins de la société. Il y a, en d'autres termes, une distorsion entre le système éducatif et les besoins sociétaux. Ceci explique en partie l'inadéquation entre la politique de leadership inscrite dans la politique de formation de l'Institut et les prestations effectives des étudiants formés à l'Institut en matière de pratique de leadership. Par contre, ces deux objectifs du curriculum conduisent indubitablement à communiquer la compétence, à transformer les apprenants.

Ainsi, dans le cas de cette étude, le contenu de la formation traduit une mise ensemble des objectifs institutionnels et des objectifs pédagogique-éducatifs. Le contenu de la formation va donc se présenter comme une opérationnalisation des objectifs institutionnels.

4.2.2.1.3. Les contenus du curriculum en leadership transformationnel

Les contenus du curriculum sont les différentes articulations et les différents éléments autour desquels évolue l'ensemble des cours constitutifs de ce curriculum. Parler de contenu amène à dégager le fil conducteur et la teneur principale de l'enseignement. Il est vrai que les contenus des curricula peuvent être diversement orientés. En effet, ceux-ci peuvent soit être axés sur la matière, soit sur l'apprenant, soit en tronc commun.

D'abord, le contenu d'un curriculum peut être axé sur la matière. Quand celui-ci est axé sur la matière (les disciplines à enseigner), le curriculum représente une séparation des matières sans rapport nécessaire les unes avec les autres. Les plans de cours sont préparés et approuvés par

l'équipe responsable de l'élaboration du curriculum sans tenir compte de la situation géographique, du statut, des ressources, de la main-d'œuvre et des variations culturelles (Cf. Nyagah, p. 74). Ensuite, le contenu peut être axé sur l'apprenant. Dans ce cas, le curriculum tourne autour des besoins, des champs d'intérêt et des ambitions des apprenants (Cf. Nyagah, p. 75). Enfin, le curriculum peut se présenter comme un tronc commun. Dans ce cas, il fournit un apprentissage commun ou une éducation générale, transversale et intégrée, nécessaire aux apprenants. Dans ce sens, le contenu du curriculum expose des concepts courants, des habiletés et des attitudes et aptitudes dont tout individu a besoin afin d'être correctement habile au sein de la société (cf. Nyagah, p. 78).

Dans le cadre de la conception curriculaire que l'on propose ici, le souci est de présenter un curriculum qui sert effectivement et de façon efficiente de catalyseur à la formation de l'apprenant, et capable de permettre à l'apprenant de trouver des solutions idoines aux besoins de la communauté. Un tel souci trouverait satisfaction dans un curriculum de type « tronc commun ». Dans cette perspective son contenu va allier communication théorique des savoirs et la pratique des savoirs acquis, des savoir-être et des savoir-faire. Un contenu caractérisé par l'apprentissage pratique et par l'exercice du ministère au travers des stages ou des possibilités d'exercice pratique de ministères. Ceci rendra possible le transfert des compétences par l'apprenant à sa communauté, sa société, son milieu de travail.

4.2.2.1.4. Les méthodes pédagogiques

Les méthodes pédagogiques déterminent la marche à suivre pour la dispensation de l'enseignement. Elles déterminent la logique de la conduite de l'enseignement. Ces méthodes répondent à la question « Comment se fera l'enseignement ? » Ici, une diversité de méthodes se présente, entre autres, les cours magistraux, les cours avec interaction, les jeux de rôle, l'analyse

de situation, etc. pourvu que la méthode pédagogique utilisée permette aux apprenants de s'approprier le contenu de l'enseignement qui leur est donné.

4.2.2.1.5. Le matériel didactique

Il est ici question de l'équipement ou de l'appareillage nécessaire pour une meilleure dispensation du cours. Il s'agit dans le cas d'espèce dans la majeure partie de la bibliographie tant pour les cours que pour les recherches complémentaires. Il peut être question des livres et revues physiques, des livres et revues électroniques, des livres et revues en ligne. Cette dernière classe de documentation basée sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) favorise un accès plus facile et équitable aux ressources bibliographiques pour la conduite des curricula.

4.2.2.1.6. Les modes d'évaluation

Il s'agit de déterminer dans le cadre-ci les moyens de contrôle des connaissances dispensées et des connaissances acquises. L'évaluation se pose comme un élément indissociable à tout processus d'éducation, de formation, voire de développement et de processus transformationnel. L'évaluation dans le domaine de la formation et de l'éducation bien que, pouvant recourir au sens de contrôle, ne vise nullement la sanction. Elle joue un rôle plutôt systémique, car, elle se pose comme outil nécessaire permettant de tirer des leçons du passé. L'intérêt de ces évaluations, c'est d'améliorer ou de réorienter l'avenir des apprenants. Plusieurs types d'évaluations se présentent. À ce propos, l'on peut dégager généralement deux grands types d'évaluation avec des sous types à chaque grand type. Les deux grands types d'évaluation visent respectivement la formation et la validation. Le GRCDI mentionne l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative comme des éléments de type de l'évaluation qui visent la formation. Aussi, inscrit-il l'évaluation sommative et l'évaluation certificative comme éléments du type de l'évaluation visant la validation (GRCDI, 2010. op. cit. p.16). Aux évaluations formatives et sommatives, Grâce Nyagah ajoute la pré-évaluation et l'évaluation d'incidence. Selon Nyagah, la pré-évaluation, c'est l'évaluation qui

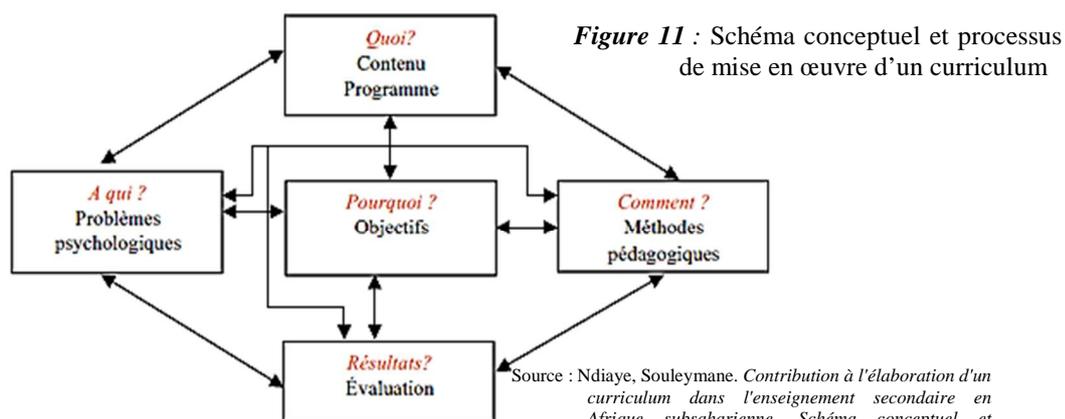
permet de déterminer les prérequis de l'apprenant avant son admission à un programme donné (Nyagah, sd. op. cit. p.101). C'est cette sorte d'évaluation que le GRCDI désigne sous le vocable d'évaluation diagnostique. Par cela, elle permet d'établir le profil d'une classe donnée en vue de produire des séquences d'apprentissage lui correspondant.

L'évaluation formative, quant à elle, a lieu tout le long du déploiement du curriculum. Elle sert donc de guide pour apporter au fur et à mesure les améliorations nécessaires au programme de formation, qu'aux processus d'apprentissage des apprenants.

L'évaluation sommative est cette évaluation qui concerne l'ensemble des compétences acquises par l'apprenant. Elle renvoie à l'évaluation faite à la fin du programme. Elle propose toutefois des mesures de correction ou de remédiation en vue des décisions relativement au programme et à l'ensemble du processus d'apprentissage et de formation. L'évaluation sommative conduit à celle dite certificative, qui, quant à elle, est réalisée en fin de cycle de formation. Elle permet de déclarer sur des bases légales et réglementaires, la compétence acquise par l'apprenant à la fin du processus d'apprentissage indiqué dans le curriculum. Elle est l'occasion pour l'apprenant de faire valoir socialement et professionnellement ses acquis et ses compétences.

L'évaluation d'incidence constitue un autre aspect de l'évaluation formative. Celle-ci peut être désignée sous le vocable d'évaluation d'impact, car, elle permet de voir les conséquences du programme sur les destinataires en particulier et sur la société ou la communauté en général.

En somme, cet ensemble d'évaluations, exécuté dans une cohérence et en synergie les unes avec les autres, conduit à valoriser l'enseignement. Les évaluations en question sont le lieu où l'on met en exergue les compétences et les acquis de l'apprenant, sans oublier les objectifs assignés au curriculum et qui tiennent compte des contingences sociales, éducatives ou professionnelles. Ndiaye (2004, p. 14) schématise le rapport de l'évaluation aux autres composantes du curriculum de manière suivante :



Il présente ainsi, le fait que les différentes composantes du curriculum trouvent leur finalité conformément aux principes de l'évaluation. Ainsi, le contenu du programme, les méthodes pédagogiques, les réalités des apprenants, l'administration du programme de formation, les ressources humaines et matérielles, voire financières, et les différents objectifs assignés peuvent être soumis à évaluation.

4.2.3. Proposition de maquettes pédagogiques et descriptifs de cours en leadership transformationnel

Tous les éléments que l'on vient d'énumérer, dans leur ensemble, peuvent se présenter sous forme de maquette pédagogique et de descriptif de cours. Toutefois, dans le cadre de la reformulation du curriculum de l'Institut, deux possibilités d'action se présentent. D'une part, les cours en rapport avec le leadership transformationnel peuvent être dégagés et être intégrés aux programmes d'étude existants. Dans ce cas d'espèce, ces cours peuvent ne pas nécessairement apporter de crédits académiques ou universitaires à l'étudiant. Ils se présentent de ce fait dans la perspective d'un enseignement qualifiant pour permettre à l'apprenant d'acquérir les compétences nécessaires en leadership transformationnel, en vue de l'exercice général de son ministère. D'autre part, ces cours peuvent faire l'objet d'un programme de formation à part entier. Dans le cas échéant

il doit faire l'objet de crédits académiques ou universitaires. Sous cet angle, il se présente comme un enseignement certes qualifiant, mais aussi diplômant.

Ainsi, pour ces deux cas de figure, deux propositions sont présentées. Pour la première, *la proposition « A »*, il est présenté la maquette pédagogique et le descriptif de cours en leadership transformationnel en tant qu'éléments à intégrer à des programmes de cours existants.

Dans la seconde, *la proposition « B »*, il est proposé la maquette pédagogique et le descriptif de cours pour une formation intégrale et possiblement autonome en leadership transformationnel.

4.2.3.1. Proposition A

Maquette pédagogique

Tableau LXXXIX : Maquette pédagogique, proposition A

Cours	Objectifs pédagogiques	Crédits académiques	Enseignant/ Niveau
Approche conceptuelle du leadership transformationnel			
Définition et caractéristique du leadership	Comprendre le concept général du leadership et identifier ses caractéristiques	24 hrs / 1 crédit	Titulaire de Master en Leadership
Définition et caractéristique du leadership transformationnel	Comprendre le concept de leadership transformationnel et identifier ses caractéristiques		
Approche biblique et théologique du leadership transformationnel			
Bases bibliques du leadership transformationnel	Comprendre les perspectives bibliques du leadership en général et en particulier du leadership transformationnel	24 hrs / 1 crédit	Titulaire de Master en Leadership
Base théologique du leadership transformationnel	Comprendre les perspectives théologiques du leadership en général et en particulier du leadership transformationnel		
Leadership et Management			
Leadership <i>versus</i> Management	Comprendre les concepts généraux du Management, de la Gestion des personnes et des Ressources matérielles, financières...	24 hrs / 1crédit	Spécialiste en Management et Gestionnaire des ressources Humaines
Gestion des personnes et des ressources matérielles, financières...	Comprendre les différentes théories du Management, La Gestion des personnes et des ressources et les éléments de leur application dans les particularités contextuelles		
	Maîtriser les principes fondamentaux de fonctionnement du leadership transformationnel dans la gestion des personnes		
	Maîtriser les fondamentaux du mentorat/coaching, du Réseautage/parténariat et de la communication comme outil pour le leadership transformationnel		
Leadership transformationnel et environnement culturel, social et politique			

Culture africaine et leadership	Comprendre l'impact de la culture africaine sur l'exercice du leadership et identifier les éléments pouvant permettre l'exercice d'un leadership contextualisé.	24 hrs / 1 crédit	Titulaire de Master en Leadership
Environnement socio-politique et leadership	Comprendre l'impact de l'environnement sociopolitique sur l'exercice du leadership et identifier les éléments de cet environnement pouvant aider à l'exercice d'un leadership efficient.		

Descriptif des cours

Module 1 : Approche conceptuelle du leadership transformationnel

Tableau XC : Descriptif des cours, module 1 ; proposition A

Titre du module	Approche conceptuelle du leadership transformationnel		
Code du module		Crédit/vol. Horaire	1 / 24
Programme	Leadership Transformationnel		
Responsable du cours			
Lieu et modalité pédagogique	Temps plein / temps partiel		
Mode d'Évaluation	Dissertation - compte rendu de lecture - recension de livres		
Méthodologie	Cours magistral, conférences/séminaires, ateliers de réflexion, matériel pédagogique distribué, journal de réflexion, interaction avec le groupe, pré-test et post-test, cours et interaction, jeu des rôles, etc.		
Prérequis	Être étudiant d'École /Institut biblique de niveau I, II ou III du CITAF		
Heures de présentiel	10-12 heures		
Objectifs pédagogiques	<p>À la fin du cours, les apprenants seront capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les concepts généraux du leadership et identifier ses caractéristiques. - Comprendre le concept de leadership transformationnel et identifier ses caractéristiques 		
Contenu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Définition du leadership 2. Caractéristiques du leadership 3. Les différents types de leadership 		

Capacités transférables	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier et typifier un style de leadership exercé - Dégager les valeurs et les avantages du leadership transformationnel.
Bibliographie indicative	<ul style="list-style-type: none"> - « Les leaders ». http://tilz.tearfund.org/Francais/Guide+nos+pas/Les+leaders.htm, consulté le 31 mai 2012 - Colleen Beebe Purisaca. « Un leadership partagé ». Consulté le 31 mai 2012. Url : http://tilz.tearfund.org/Francais/Pas+%C3%A0+Pas+81_90/Pas+%C3%A0+Pas+84/Un+leadership+partag%C3%A9.htm. - Tearfund. « Les dirigeants-serviteurs ». Consulté le 31 mai 2012. url : http://tilz.tearfund.org/webdocs/Tilz/Churches/French_Church/4.3.1.2.%20Servant%20leadership%20-%20French.pdf.
Exigences académiques	Participer à toutes les séances en présentiel. Participer aux débats en classe et réussir les évaluations formatives et sommatives.
Méthodes d'évaluation de l'apprenant	Exposé individuel ou de groupe, devoir de classe ou de recherche, etc.
Date d'introduction du programme	
Date de révision du programme	

Module 2 : Approche biblique et théologique du leadership transformationnel

Tableau XCI : Descriptif des cours, Module 2, Proposition A

Titre	Approche biblique et théologique du leadership transformationnel		
Code		Crédit/vol. Horaire	1 / 24
Programme	Leadership Transformationnel		
Responsable du cours			
Lieu et modalité pédagogique	Temps plein / temps partiel		
Mode d'Évaluation	Dissertation - compte rendu de lecture - recension de livres		
Méthodologie	Cours magistraux, conférences/séminaires, ateliers de réflexion, matériel pédagogique distribué, journal de réflexion, interaction avec le groupe, pré-test et post-test, cours et interaction, jeu des rôles, etc.		
Prérequis	Être étudiant d'École /Institut biblique de niveau I, II ou III du CITAF		

Heures de présentiel	10-12 heures
Objectifs pédagogiques	<p>À la fin du cours, les apprenants seront capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les perspectives bibliques du leadership en général et particulièrement du leadership transformationnel - Comprendre les perspectives et théologiques du leadership en général et particulièrement du leadership transformationnel
Contenu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perspectives bibliques du Leadership 2. Exemples bibliques du leadership (AT et NT) 3. Perspectives théologiques du leadership 4. Éthique du leader
Capacité transférables	<ul style="list-style-type: none"> - Dresser les typologies bibliques du leadership - Élaborer une vision chrétienne du leadership pour l'Église en Afrique
Bibliographie indicative	<ul style="list-style-type: none"> - Ferguson, David. (2005). <i>Le Leadership Relationnel ; Diriger comme Jésus a dirigé</i>. Austin : Relationship Press. - Tearfund, « Un modèle biblique de leader ». Consulté le 31 mai 2012. URL: http://tilz.tearfund.org/webdocs/Tilz/Churches/French_Church/4.3.1.1.%20A%20biblical%20model%20of%20leadership%20-%20French.pdf. - Aristone Aristide. <i>Le leadership biblique et l'organisation des communautés religieuses</i>. Consulté le 31 janvier 2014. - Panafrican Youth Council. Le leadership transformationnel. Mis en ligne 04 Octobre 2012. Consultée le 29 avril 2013. URL : http://seeddelove.skyrock.com/3117512707-LE-LEADERSHIP-TRANSFORMATIONNEL.html#
Exigences académiques	Participer à toutes les séances en présentiel. Participer aux débats en classe et réussir les évaluations formatives et sommatives.
Méthodes d'évaluation de l'apprenant	Exposé individuel ou de groupe, devoir de classe ou de recherche, etc.
Date d'introduction du programme	
Date de révision du programme	

Module 3 : Leadership et Management

Tableau XCII : Descriptif des cours, Module 3 ; Proposition A

Titre	Leadership et Management		
Code		Crédit/vol. Horaire	1 / 24
Programme	Leadership Transformationnel		
Responsable du cours			
Lieu et modalité pédagogique	Temps plein / temps partiel		
Mode d'Évaluation	Dissertation – compte rendu de lecture – recension de livres		
Méthodologie	Cours magistral, conférence/séminaire, atelier de réflexion, matériel pédagogique distribué, journal de réflexion, interaction avec le groupe, pré-test et post-test, cours et interaction, jeu des rôles, etc.		
Prérequis	Être étudiant d'École /Institut biblique de niveau I, II ou III du CITAF		
Heures de présentiel	10-12 heures		
Objectifs pédagogiques	<p><i>À la fin du cours, les apprenants seront capables de :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les concepts généraux du Management, de la Gestion des personnes et des ressources. - Comprendre les différentes théories qui sous-tendent le Management, la Gestion des personnes et des ressources et identifier les éléments de leur application dans les particularités contextuelles. - Maîtriser les principes fondamentaux de fonctionnement du leadership transformationnel dans la gestion des personnes - Comprendre et maîtriser les fondamentaux du Mentorat/ coaching, du Réseautage/Partenariat et de la communication comme outils pour le leadership transformationnel 		
Contenu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Définition des concepts (Management-Gestion des ressources et des personnes) 2. Caractéristiques des différents concepts (Management-Gestion des ressources et des personnes) 		

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Différentes théories du Management, de la Gestion des ressources et des personnes. 4. Mentorat et coaching dans la gestion des personnes 5. Partenariat et Réseautage dans la gestion des personnes 6. Théorie, principes et pratique de la communication
Capacité transférables	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les caractéristiques et les théories efficaces de gestion des personnes et des ressources. - Conduire un coaching/mentoring efficace - Construire des systèmes efficaces de partenariat/réseautage.
Bibliographie indicative	<ul style="list-style-type: none"> - Anderson, Merrill C., Dianna L. Anderson, and William D. Mayo. (2008). « Team Coaching Helps a Leadership Team Drive Cultural Change at Caterpillar. » <i>Global Business and Organizational Excellence</i>. vol 27.4. pp. 40-50. - De Pree M. (1990), <i>Diriger est un art</i>, Paris, Éditions Rivages - Henri Tedongmo Teko, Yves Bapes Ba Bapes (2010), « Influence sociale et leadership dans la direction des personnes », <i>Sociologies</i> [En ligne], mis en ligne le 29 septembre 2010, consulté le 29 octobre 2013. URL : http://sociologies.revues.org/3204 - Tearfund, Gestion des ressources humaines, <i>Roots N°12</i>, 2008, 88p. - Tearfund, Gouvernance des organisations, <i>Roots N°10</i>, 2008, 92p. - Tearfund, La redevabilité, « Pas à Pas » N° 76, http://tilz.tearfund.org/webdocs/Tilz/Footsteps/French/FS76_F.pdf, consulté le 31 mai 2012
Exigences académiques	Participer à toutes les séances en présentiel. Participer aux débats en classe et réussir les évaluations formative et sommative.
Méthodes d'évaluation de l'apprenant	Exposé individuel ou de groupe, devoir de classe ou de recherche, etc.
Date d'introduction du programme	
Date de révision du programme	

Module 4 : Leadership transformationnel et environnement culturel, social et politique

Tableau XCIII : Descriptif de cours, Module 4, Proposition A

Titre	Leadership transformationnel et environnement culturel, social et politique		
Code		Crédit/vol. Horaire	1 / 24
Programme	Leadership Transformationnel		
Responsable du cours			
Lieu et modalité pédagogique	Temps plein / temps partiel		
Mode d'Évaluation	Dissertation – compte rendu de lecture – recension de livres		
Méthodologie	Cours magistral, conférence/séminaire, atelier de réflexion, matériel pédagogique distribué, journal de réflexion, interaction avec le groupe, pré-test et post-test, cours et interaction, jeu des rôles, etc.		
Prérequis	Être étudiant d'École /Institut biblique de niveau I, II ou III du CITAF		
Heures de présentiel	10-12 heures		
Objectifs pédagogiques	<p><i>À la fin du cours, les apprenants seront capables de :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre l'exercice du pouvoir, l'impact de la culture africaine sur l'exercice du leadership et identifier les éléments pouvant permettre l'exercice d'un leadership contextualisé. - Comprendre l'impact de l'environnement sociopolitique sur l'exercice du leadership et identifier les éléments de cet environnement pouvant aider à l'exercice d'un leadership dans une perspective transformationnelle. 		
Contenu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Culture africaine et leadership 2. Mécanisme de fonctionnement du contexte sociopolitique en Afrique (acquisition et gestion du pouvoir) 3. Leadership transformationnel et contingences sociopolitiques en Afrique 		
Capacités transférables	<ul style="list-style-type: none"> - Établir le rapport de fonctionnement entre vision du monde et gestion du leadership en Afrique 		

	<ul style="list-style-type: none"> - Dégager les éléments culturels, bibliques et théologiques pour le leadership transformationnel en contexte africain.
Bibliographie indicative	<ul style="list-style-type: none"> - Alain Nkoyock. <i>Afrique/leadership et gouvernance : quelle réponse aux attentes des populations africaines ?</i> mis en ligne le 19 novembre 2012, consultée le 29 octobre 2013. URL : http://www.letemps.ch/Page/Uuid/d2dd7192-13ae-11e2-bc5e-69769336ed61 4#.UKJ6h1Ix6_I - Velázquez, Eduardo. (Winter 2014). « Leadership, Autorité et Pouvoir à la Lumière des Modèles Bibliques Ecclésiologiques ». <i>Didache, 13:2</i> (FaithfulTeaching). http://didache.nazarene.org - <i>Pour un développement intégral de la personne</i>. Consultée le 29 mai 2012. URL: http://viechretienne.catholique.org/pape/populorumprogressio/8533-premiere-partie-pour-un-developpement. - Tearfund, « Développer un savoir-faire de responsable ». Consulté le 31 mai 2012. URL: http://tilz.tearfund.org/webdocs/Tilz/Churches/French_Church/4.3.1.3.%20Developing%20leadership%20skills%20-%20French.pdf. - Tearfund, « Les dirigeants-serviteurs ». Consulté le 31 mai 2012. URL: http://tilz.tearfund.org/webdocs/Tilz/Churches/French_Church/4.3.1.2.%20Servant%20leadership%20-%20French.pdf.
Exigences académiques	Participer à toutes les séances en présentiel. Participer aux débats en classe et réussir les évaluations formative et sommative.
Méthodes d'évaluation de l'apprenant	Exposé individuel ou de groupe, devoir de classe ou de recherche, etc.
Date d'introduction du programme	
Date de révision du programme	

Remarques :

- Cet ensemble de cours couvre un volume de quatre-vingt-seize (96) heures d'enseignement avec une valeur académique de quatre (4) crédits. En tant qu'enseignement à intégrer à un programme de formation existant, il peut s'étaler sur deux (2) années de formation. L'objectif

fondamental, ici, est de permettre à l'étudiant d'avoir les bases utiles de l'enseignement du leadership transformationnel, pour l'exercice du ministère, quelle que soit sa nature.

- L'essentiel de la bibliographie indicative se résume à la documentation en ligne. Le souci d'un tel choix est de fournir une facilité d'accès à la documentation minimale autant pour les enseignants que pour les apprenants. Par ailleurs, ceci dénote et dénonce aussi un manque de matériel didactique spécifique et adéquat à la formation de leaders transformationnels dans le contexte biblique et théologique en Afrique de manière générale, mais aussi, et surtout au niveau des institutions de formation biblique et théologique.

4.2.3.2. Proposition B

Maquette pédagogique

Tableau XCIV : Maquette pédagogique année 1, proposition B

Cours	Objectifs pédagogiques	Crédits académiques	Enseignant/ Niveau
Année 1			
Les fondamentaux du leadership (14 crédits)			
Définitions des concepts (Leadership, Management, gestion des personnes et des ressources)	Comprendre les concepts généraux du leadership, de Management et de Gestion des Ressources matérielles, financières et des Hommes	3	Enseignant spécialiste en LT
Caractéristiques et typologies du leadership	Identifier et maîtriser les caractéristiques et les différents types de leadership		
Caractéristiques et typologie du Management	Identifier et maîtriser les caractéristiques et les différents types de Gestion des Ressources et des Hommes	3	Enseignant spécialiste en GRH ou LT
Fonctionnement de la Gestion des personnes et des ressources matérielles, financières...	Maîtriser le fonctionnement et les principes de Gestion des personnes et des ressources matérielles, financières...		
Leadership, Management, GPR et développement humain	Identifier l'apport du leadership, du Management et de la Gestion des Ressources et des Hommes au développement Humain et établir leur relation avec le leadership transformationnel		
Communication	Maîtriser le fonctionnement et les principes de base de la communication pour une meilleure gestion des Hommes	2	Enseignant spécialiste en communication
Coaching/Mentorat et leadership transformationnel	Maîtriser les fondamentaux du coaching et du Mentorat comme outils pour le leadership transformationnel	2	
Partenariat et Réseautage	Comprendre et Maîtriser les fondamentaux du partenariat et du Réseautage et identifier leur apport au leadership transformationnel	2	

Perspectives bibliques et théologiques du leadership (6 crédits)			
Perspectives bibliques du leadership	Comprendre les perspectives bibliques du leadership en général et en particulier du leadership transformationnel	3	Enseignant spécialiste en LT ou Théologie
Modèles bibliques de leadership	Identifier les différents modèles bibliques de leadership		
Perspectives théologiques du leadership	Comprendre les perspectives théologiques du leadership en général et en particulier du leadership transformationnel		
Éthique du leader	Identifier les caractéristiques types de la vie du leader selon les orientations bibliques et théologiques	3	
Leadership biblique / théologique et développement humain	Identifier l'apport du leadership dans la perspective biblique et théologique au développement Humain		

+ Travaux pratiques (4 crédits)

+ Stage (6 crédits)

Tableau XCV : Maquette pédagogique année 2, proposition B

Année 2			
Leadership et environnement sociopolitique africain (8 crédits)			
Introduction à la sociologie	Comprendre l'histoire de la sociologie, ses objets, ses méthodes, ses différents domaines et maîtriser son usage dans la connaissance de la société africaine	4	Enseignant spécialiste en sociologie
Comprendre l'environnement sociopolitique africain	Comprendre le mécanisme de fonctionnement de l'environnement socio politique en Afrique		
Régimes politiques et gestion du pouvoir en Afrique	Comprendre les différents régimes politiques et leur impact sur la gestion des pouvoirs d'État en Afrique	4	
L'Afrique et le concept de bonne gouvernance	Identifier et maîtriser les principes et les indicateurs de la bonne gouvernance dans l'Église et les institutions		
Leadership et vision africaine du monde (8 crédits)			
Introduction à l'anthropologie africaine	Comprendre l'histoire de l'anthropologie, ses objets ses méthodes, ses différents domaines et	2	Enseignant spécialiste en anthropologie

	maîtriser son usage dans la connaissance de l'homme africain		
Cultures, rites et valeurs en Afrique	Comprendre la culture, les rites et les valeurs traditionnelles de son contexte culturel	3	
Religions traditionnelles et gestion du pouvoir	Comprendre les religions traditionnelles africaines et maîtriser le rapport de celles-ci dans la gestion du pouvoir en Afrique		
Acquisition et gestion du pouvoir dans l'Afrique traditionnelle	Maîtriser les processus d'acquisition et de gestion du pouvoir dans l'Afrique traditionnelle	3	
Pouvoir en Afrique et développement humain	Identifier l'apport du pouvoir exercé en Afrique et son rapport au développement de l'Homme africain		

+ Travaux pratiques (4 crédits)

+ Stage (6 crédits)

Descriptif des cours

Session 1 : Les fondamentaux du leadership

Tableau XCVI : Descriptif des cours, session 1, proposition B

Titre de la session	Les fondamentaux du leadership		
Code		Crédit/vol. Horaire	
Programme	Leadership Transformationnel		
Responsable des cours			
Lieu et modalité pédagogique	Temps plein / temps partiel		
Mode d'Évaluation	Dissertation - compte rendu de lecture - recension de livres		
Méthodologie	Cours magistral, conférence/séminaire, atelier de réflexion, matériel pédagogique distribué, journal de réflexion, interaction avec le groupe, pré-test et post-test, cours et interaction, jeu des rôles, etc.		
Prérequis	Être étudiant d'Institution Biblique et Théologique de niveau III ou IV du CITAF		
Heures de présentiel	20-24 heures		
Objectifs pédagogiques	À la fin du cours, les apprenants seront capables de :		

	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les concepts généraux du leadership, de Management et de Gestion des Ressources matérielles, financières et des Hommes - Identifier et maîtriser les caractéristiques et les différents types de leadership et de la Gestion des Ressources et des Hommes - Maîtriser le fonctionnement et les principes de Gestion des Ressources et des Hommes - Identifier l'apport du leadership, du Management et de la Gestion des Ressources et des Hommes au développement Humain et établir leur relation avec le leadership transformationnel - Maîtriser le fonctionnement et les principes de base de la communication pour une meilleure gestion des Hommes - Comprendre et maîtriser les fondamentaux du Mentorat/coaching, du Réseautage/Partenariat comme outils pour le leadership transformationnel
Contenu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Définitions des concepts (Leadership, Management, gestion des personnes et des ressources) 2. Caractéristiques et typologies du leadership 3. Caractéristiques et typologie du management 4. Fonctionnement de la Gestion des personnes et des ressources 5. Leadership, Management, GPR et développement humain 6. Communication 7. Coaching/Mentorat et leadership transformationnel 8. Partenariat/Réseautage
Capacités transférables	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier et typifier un style de leadership exercé - Dégager les valeurs et les avantages du leadership transformationnel. - Identifier les caractéristiques et les théories efficaces de gestion des personnes et des ressources. - Conduire un coaching/mentorat efficace - Construire des systèmes efficaces de partenariat/réseautage.

Bibliographie indicative	<p>Bournois, Frank, Chavel, Thierry, & Filleron, Alain. (2008). <i>Le Grand Livre du Coaching</i> (Éditions d'Organisation Ed.). Paris : Groupe Eyrolles.</p> <p>Butler, Phillip. (2013). <i>Partenariats dynamiques. Déployer la puissance, restaurer l'espoir à travers les partenariats du royaume</i>. Washington: visionSynergy.</p> <p>Fourdrignier, Marc. (2011). <i>Développer le travail en partenariat ou en réseau dans le domaine social</i>.</p> <p>Higy-Lang, Chantal, & Gellman, Charles. (2000). <i>Le Coaching</i>. Paris : Éditions d'Organisation.</p> <p>Pluri-elles (Manitoba) inc. (2008). <i>Le partenaire efficace. Seul c'est difficile...En partenariat, ça se porte bien! Vers des partenariats communautaires rassembleurs</i>. Manitoba: Pluri-elles (Manitoba) inc.</p> <p>Solange Tremblay (Dir). (2007). <i>Développement durable et communications. Au-Delà Des mots, pour un véritable engagement</i>. Québec : Presses de l'Université du Québec</p> <p>Tückelberger, Christoph. (2014). <i>Responsible Leadership Handbook: For Staff and Boards</i>. Genève: Globethics.net International.</p> <p>Velázquez, Eduardo. (Winter 2014). Leadership, Autorité et Pouvoir à la Lumière des Modèles Bibliques Ecclésiologiques. <i>Didache</i>, 13:2 (FaithfulTeaching). http://didache.nazarene.org</p>
Exigences académiques	Participer à toutes les séances en présentiel. Participer aux débats en classe et réussir les évaluations formative et sommative.
Méthodes d'évaluation de l'apprenant	Exposé individuel ou de groupe, devoir de classe ou de recherche, etc.
Date d'introduction du programme	
Date de révision du programme	

Session 2 : Perspectives bibliques et théologiques du leadership

Tableau XCVII : Descriptif des cours, session 2, proposition B

Titre de la session	Perspectives bibliques et théologiques du leadership		
Code		Crédit/vol. Horaire	
Programme	Leadership Transformationnel		
Responsable des cours			
Lieu et modalité pédagogique	Temps plein / temps partiel		
Mode d'Évaluation	Dissertation - compte rendu de lecture - recension de livres		
Méthodologie	Cours magistral, conférence/séminaire, atelier de réflexion, matériel pédagogique distribué, journal de réflexion, interaction avec le groupe, pré-test et post-test, cours et interaction, jeu des rôles, etc.		
Prérequis	Être étudiant d'Institution Biblique et Théologique de niveau III ou IV du CITAF		
Heures de présentiel	20-24 heures		
Objectifs pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les perspectives bibliques du leadership en général et en particulier du leadership transformationnel - Identifier les différents modèles bibliques de leadership - Comprendre les perspectives théologiques du leadership en général et en particulier du leadership transformationnel - Identifier l'apport du leadership dans la perspective biblique et théologique au développement Humain 		
Contenu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perspectives bibliques du leadership 2. Modèles bibliques de leadership 3. Perspectives théologiques du leadership 4. Éthique du leader 5. Leadership biblique / théologique et développement humain 		
Capacités transférables	<ul style="list-style-type: none"> - Dresser les typologies bibliques du leadership - Élaborer une théologie biblique du leadership transformationnel 		

	- Élaborer une vision chrétienne du leadership pour l'Église en Afrique
Bibliographie indicative	<p>Erve, Marc Van Der. (2008). <i>A new leadership Ethos. The Ability to predict</i>. New-York: Erve Research.</p> <p>Ferguson, David. (2005). <i>Le Leadership Relationnel ; Diriger comme Jésus a dirigé</i>. Austin: Relationship Press.</p> <p>Krejcir, Richard J. (2005). Incarnational Leadership! Retrieved 05/03/2011, from http://www.intotheword.org/apps/articles/default.asp?articleid=32726&columnid=3881</p> <p>Masango, M. (2002). Leadership in the African context. <i>Verbum et Ecclesia</i>, 23(3), 707-718.</p> <p>Orr, Robert A. (2005). <i>Les essentiels pour le développement du Leadership chrétien effectif</i>. Linden : Leadership Essentials Press.</p> <p>Pesse, Pierre-Hilaire Djungandeke. (2008). <i>Le leadership de Néhémie comme paradigme pour la reconstruction en République démocratique du Congo. Analyse sociale et herméneutique chrétienne de Néhémie 2-5</i>. (Ph. D. en Théologie - études bibliques), Faculté de théologie et de sciences des religions, Université de Montréal.</p> <p>Velázquez, Eduardo. (Winter 2014). Leadership, Autorité et Pouvoir à la Lumière des Modèles Bibliques Ecclésiologiques. <i>Didache</i>, 13:2(FaithfulTeaching). http://didache.nazarene.org</p> <p>Woolfe, Lorin. (2002). <i>The Bible on leadership: from Moses to Matthew: management lessons for contemporary leaders</i>. New-York: Lorin Woolfe.</p>
Exigences académiques	Participer à toutes les séances en présentiel. Participer aux débats en classe et réussir les évaluations formatives et sommatives.
Méthodes d'évaluation de l'apprenant	Exposé individuel ou de groupe, devoir de classe ou de recherche, etc.
Date d'introduction du programme	
Date de révision du programme	

Session 3 : Leadership et environnement sociopolitique africain

Tableau XCVIII : Descriptif des cours, session 3 ; proposition B

Titre de la session	Leadership et environnement sociopolitique africain		
Code		Crédit/vol. Horaire	
Programme	Leadership Transformationnel		
Responsable des cours			
Lieu et modalité pédagogique	Temps plein / temps partiel		
Mode d'Évaluation	Dissertation - compte rendu de lecture - recension de livres		
Méthodologie	Cours magistral, conférence/séminaire, atelier de réflexion, matériel pédagogique distribué, journal de réflexion, interaction avec le groupe, pré-test et post-test, cours et interaction, jeu des rôles, etc.		
Prérequis	Être étudiant d'Institution Biblique et Théologique de niveau III ou IV du CITAF		
Heures de présentiel	20-24 heures		
Objectifs pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre l'histoire de la sociologie, ses objets, ses méthodes, ses différents domaines et maîtriser son usage dans la connaissance de la société africaine - Comprendre le mécanisme de fonctionnement de l'environnement socio politique en Afrique - Comprendre les différents régimes politiques et leur impact sur la gestion des pouvoirs d'État en Afrique - Identifier et maîtriser les principes et les indicateurs de la bonne gouvernance dans l'Église et les institutions 		
Contenu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introduction à la sociologie 2. Comprendre l'environnement sociopolitique africain 3. Régimes politiques et gestion de pouvoir en Afrique 4. L'Afrique et le concept de bonne gouvernance 		
Capacités transférables	<ul style="list-style-type: none"> - Établir les principes fondamentaux de la sociologie et leur rapport avec le leadership en Afrique 		

	<ul style="list-style-type: none"> - Dégager les éléments de l'environnement sociopolitiques qui influencent l'exercice du leadership et du développement humain - Identifier les éléments fondamentaux de la bonne gouvernance et de la gestion des pouvoirs en Afrique
Bibliographie indicative	<p>Balandier, Georges. (1954). <i>Le fait Urbain en Afrique Occidentale et Centrale : Orientations pour la recherche</i>. Paper presented at the Conférence d'Experts sur les conséquences sociales de l'Industrialisation et les problèmes urbains en Afrique, Paris. http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001561/156166fb.pdf</p> <p>Bégin, Benoît. (1995). « Sociologie politique et éthique urbaine ». <i>Théologiques</i>, vol. 3(1), 89-101.</p> <p>Bernard, Fancq. (1999). Sociologie de la Ville. <i>Recherches Sociologiques</i>, XXX, 228. http://www.i6doc.com/livre/?GCOI=28001100147810</p> <p>Coquery-Vidrovitch, Catherine. (2006). De la ville en Afrique Noire. <i>CAIRN.Info</i>, 5, 1087 à 1119.</p> <p>Hugon, Philippe. (1967). Les blocages socioculturels en Afrique noire. <i>Tiers-Monde</i>, 8 (31), pp. 699-709. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/tiers_0040-7356_1967_num_8_31_2377</p> <p>José Mariette. (2004). <i>Introduction à la sociologie</i>. Paris : Le Manuscrit</p> <p>Mutondo, Kitoka Moke. (2012). <i>Église, Protection des Droits de l'Homme et Refondation de l'État en République Démocratique du Congo : Essai d'une éthique politique engagée</i>. (Globethics.net Ed.). Genève : Globethics.net.</p> <p>Schoumaker, Bruno (2008). [Urbanisation et migrations internes en Afrique sub-saharienne].</p>
Exigences académiques	Participer à toutes les séances en présentiel. Participer aux débats en classe et réussir les évaluations formative et sommative.
Méthodes d'évaluation de l'apprenant	Exposé individuel ou de groupe, devoir de classe ou de recherche, etc.
Date d'introduction du programme	
Date de révision du programme	

Session 4 : Leadership et vision africaine du monde

Tableau XCIX : Descriptif des cours, session 4 ; proposition B

Titre de la session	Leadership et vision africaine du monde		
Code		Crédit/vol. Horaire	
Programme	Leadership Transformationnel		
Responsable des cours			
Lieu et modalité pédagogique	Temps plein / temps partiel		
Mode d'Évaluation	Dissertation - compte rendu de lecture - recension de livres		
Méthodologie	Cours magistral, conférence/séminaire, atelier de réflexion, matériel pédagogique distribué, journal de réflexion, interaction avec le groupe, pré-test et post-test, cours et interaction, jeu des rôles, etc.		
Prérequis	Être étudiant d'Institution Biblique et Théologique de niveau III ou IV du CITAF		
Heures de présentiel	20-24 heures		
Objectifs pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre l'anthropologie, ses objets, ses méthodes, ses différents domaines et maîtriser son usage dans la connaissance de l'homme africain - Comprendre la culture, les rites et les valeurs traditionnelles de son contexte culturel - Comprendre les religions traditionnelles africaines et maîtriser le rapport de celles-ci avec la gestion du pouvoir en Afrique - Maîtriser les processus d'acquisition et de gestion du pouvoir dans l'Afrique traditionnelle - Identifier l'apport du exercé en Afrique développement de l'homme africain 		
Contenu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introduction à l'anthropologie africaine 2. Cultures, rites et valeurs en Afrique 3. Religions traditionnelles et gestion du pouvoir 4. Acquisition et gestion du pouvoir dans l'Afrique traditionnelle 		

	5. Pouvoir en Afrique et développement humain
Capacités transférables	<ul style="list-style-type: none"> - Établir les principes fondamentaux de l'anthropologie en général et en particulier de l'anthropologie africaine et leur rapport avec le leadership en Afrique - Dégager les éléments de l'environnement culturel traditionnel qui influencent l'exercice du leadership et du développement humain en Afrique - Identifier les éléments qui caractérisent la gestion du pouvoir dans l'Afrique traditionnelle
Bibliographie indicative	<p>Gehman, Richard J. (1993). <i>African Traditional religion in biblical perspective</i> (3 ed.). Nairobi: EAEP.</p> <p>Smith, Ralph Allan (2002). <i>Worldviews and Culture: Interacting with Charles Kraft, N. T. Wright, & Scripture</i>. 11.</p> <p>Yao, Abonoua Rachelle. (2008). <i>Valeurs culturelles du peuple Baoulé: culture et mariage</i>. (Mémoire de Licence), Université de Bouaké (UB), Bouaké-Côte d'Ivoire. Retrieved from http://www.memoireonline.com/12/09/2947/Valeurs-culturelles-du-peuple-Baoule-culture-et-mariage.html</p> <p>Wiher, Hannes. (2003). <i>L'Évangile et la Culture de la Honte en Afrique Occidentale</i>. Bonn: edition iwg - mission scripts 21.</p> <p>Zorn, Jean-François. (2003). <i>La Mission a-t-elle tué les cultures?</i> Paper presented at the Conférences "Savoir pour tous" 2003/2004, Université de la Polynésie Française. http://www.upf.pf/IMG/pdf/01_ZORN_Mission_et_cultures_2003-09-18_.pdf</p>
Exigences académiques	Participer à toutes les séances en présentiel. Participer aux débats en classe et réussir les évaluations formative et sommative.
Méthodes d'évaluation de l'apprenant	Exposé individuel ou de groupe, devoir de classe ou de recherche, etc.
Date d'introduction du programme	
Date de révision du programme	

Remarques

- Quatre grandes thématiques ont été développées dans cette seconde proposition. Elles couvrent quatre sessions d'enseignement en leadership transformationnel en tant que programme autonome avec possibilité de certification ou de validation de crédits académiques.

- Loin de chercher à satisfaire uniquement une quelconque harmonie académique, ces thématiques ont été organisées autour des besoins des apprenants et des communautés. Cela permet de rendre le curriculum plus utilitaire. Ceci explique l'inégalité constatée dans les crédits académiques accordés aux différentes sessions.

En conclusion à cette partie, il a été proposé une architecture curriculaire axée sur le leadership transformationnel sur la base des curricula existants de l'Institut Pastoral Hébron. Ainsi, deux possibilités s'offrent pour les curricula de l'Institut.

La première possibilité est fonction de l'architecture curriculaire présentée en proposition « A ». Elle permet d'ajouter aux curricula existants, les quatre (4) différents modules proposés. On pourra, de ce fait, renforcer leur teneur en enseignements appropriés en leadership transformationnel. Ainsi, le fait de pouvoir étendre ces modules sur deux années voire, sur l'ensemble de la durée du cycle de formation, permet de le distiller aisément dans les programmes existants sans, nécessairement, majorer de manière substantielle les volumes horaires annuels existants. Le découpage du curriculum en module permet une malléabilité des enseignements en fonction des besoins des apprenants et des communautés.

La seconde possibilité repose sur l'architecture curriculaire présentée en proposition « B ». Elle constitue en elle-même un curriculum complet pour la formation en leadership transformationnel. Organisée autour de quatre thématiques, chacune d'elle représente une session de formation à part entière. La session, quant à elle, est constituée d'un ensemble de modules

essentiels. Cette seconde proposition peut se dispenser en parallèle aux curricula existants de l'Institut. Ceci nécessite un supplément de volume horaire. Il serait aussi possible de le présenter comme une spécialisation optionnelle. Elle pourra alors donner lieu à une certification à la fin du programme au regard des exigences académiques satisfaites. Cette dernière possibilité, quoique pensée et réservée au programme Niveau III de l'Institut Pastoral Hébron, peut aussi être utile aux apprenants du Niveau IV. Car, le PMC du CITAF, malgré le fait qu'il ait fait mention du leadership et du management au niveau IV, ne lui donne aucun contenu. C'est pourquoi le contenu proposé ici sera aussi utile à cet effet.

4.2.4. Plan d'action

En vue de rendre opérationnelles les propositions faites, notamment celles en rapport avec les maquettes pédagogiques proposées, il importe que soit établi un plan d'action. La raison d'être de ce plan d'action est de servir de canevas pour l'ensemble du processus de la réforme curriculaire, et aussi de mise en synergie des différents acteurs (politiques et techniques) impliqués dans le processus d'apprentissage au sein de l'Institut.

Le plan d'action que nous proposons se présente comme ce qui suit :

Plan d'action pour la prise en compte du Leadership Transformationnel dans le Curriculum de formation de l'IPH

Tableau C : Plan d'action de mise en œuvre de la réforme du curriculum

Objectif général					Problème ciblé	
Intégrer la formation en Leadership Transformationnel au curriculum de formation de l'IPH					<i>Le curriculum de l'Institut contient peu ou pas d'éléments pour conduire les apprenants au leadership transformationnel</i>	
MISE EN PLACE DE LA COMMISSION DE RÉFORME CURRICULAIRE					OBJECTIF SPÉCIFIQUE 1	
ACTIVITÉS	RESPONSABLE	PARTENAIRES COLLABORATEURS	RESSOURCES NÉCESSAIRES	BUDGET	ÉCHÉANCIER	INDICATEURS DE RÉSULTATS
Sensibilisation à la nécessité d'une réforme curriculaire	Y. Roger NDRI	Direction et académie de l'IPH			Sept 2017- Décembre 2017	Différents acteurs politiques et techniques sont d'avis pour engager une réforme curriculaire au niveau de l'IPH
Mise en place de la commission de réforme curriculaire	Y. Roger NDRI	- Directeur de l'IPH - Directeur académique de l'IPH - Présidents des Conseils AEECI et EPE - Enseignants résidents et enseignants associés de l'IPH			Février 2018	Existence d'une commission de réforme curriculaire

ÉLABORATION DE LA RÉFORME CURRICULAIRE					OBJECTIF SPÉCIFIQUE 2	
ACTIVITÉS	RESPONSABLE	PARTENAIRES COLLABORATEURS ET LEUR RÔLE	RESSOURCES NÉCESSAIRES	BUDGET	ÉCHÉANCIER	INDICATEURS DE RÉSULTATS
Élaboration du curriculum intégré en leadership transformationnel	Directeur académique de l'IPH	Enseignants résidants, enseignants associés de l'IPH, Y. Roger NDRI	Les différents curricula de l'Institut Documentation sur le leadership transformationnel Maquette pédagogique et descriptifs de cours pour curriculum intégré, proposés dans le présent travail		Mars 2018-juin 2018	Draft de curriculum intégré qui prend en compte le leadership transformationnel disponible
Élaboration du curriculum intégral en leadership transformationnel	Directeur académique de l'IPH	Enseignants résidants, enseignants associés de l'IPH, Y. Roger NDRI	Les différents curricula de l'Institut Documentation sur le leadership transformationnel Maquette pédagogique et descriptifs de cours pour curriculum intégral, proposés dans le présent travail		septembre 2018-juin 2019	1 ^{er} Draft d'un curriculum complet sur le leadership transformationnel disponible

VALIDATION ET MISE EN ACTION DES CURRICULA					OBJECTIF SPÉCIFIQUE 3	
ACTIVITÉS	RESPONSABLE	PARTENAIRES COLLABORATEURS ET LEUR RÔLE	RESSOURCES NÉCESSAIRES	BUDGET	ÉCHÉANCIER	INDICATEURS DE RÉSULTATS
Validation des travaux d'Élaboration du curriculum intégral en leadership transformationnel	Commission de la réforme curriculaire	<ul style="list-style-type: none"> - Directeur de l'IPH - Directeur académique de l'IPH - Présidents des Conseils AEECI et EPE - Enseignants résidants et enseignants associés de l'IPH 	Draft du curriculum intégral en Leadership transformationnel		Juillet-aout 2019	Disponibilité d'un curriculum complet pour un programme de formation en leadership transformationnel
Mise en action du curriculum intégral en leadership transformationnel	Directeur Académique	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignants résidants et enseignants associés de l'IPH 	Curriculum du programme de formation en leadership transformationnel		À partir d'octobre 2019	Ouverture d'un cycle de formation en leadership transformationnel

4.3. Recommandations, limites du travail et perspectives

Cette articulation du travail se donne pour devoir de dégager en un premier temps quelques recommandations pour renforcer les orientations pratiques voulues à cette étude. Les recommandations dégagées se présenteront sous trois principaux angles : l'angle politique, l'angle académique et l'angle pratique. En un second temps, l'articulation relèvera quelques limites qui s'imposent à la présente étude. En une troisième articulation, il sera présenté quelques perspectives et autres aspects possibles à explorer à la suite de ce travail.

4.3.1. Recommandations

4.3.1.1. Recommandations d'ordre politique

Cette recherche, qui s'est voulue exploratoire, s'est incrustée dans le cadre du développement curriculaire de l'Institut Pastoral Hébron. À cet effet, il serait approprié que suivent la volonté et la décision politique de permettre d'impulser une nouvelle orientation du profil de sortie des étudiants de l'Institut vers le leadership transformationnel. Les fondateurs et personnes ressources font mention des termes "leader" et "leadership" dans les différents discours, ainsi qu'on le voit dans les textes règlementaires et statutaires de l'Institut. Cependant, la seule présence de cette terminologie dans les discours, sans aucun contenu, sans aucune décision d'un mode opératoire qui l'accompagne ne restera, aussi longtemps que possible, qu'une simple déclaration d'intention. D'une part, l'opérationnalisation de cette intention ne pourra passer que par l'expression d'une volonté politique ferme exprimée et recommandée à travers les Assemblées Générales et les Conseils d'Administration de l'Institut. D'autre part, elle peut se faire en réorientant la formation des serviteurs de Dieu dans la perspective d'un leadership transformationnel. Elle doit par ailleurs se faire en créant un cadre de certification académique dans cette discipline d'enseignement.

La nécessité de cette touche politique, apportée aux questions qui à première vue apparaissent académiques, vient d'abord du fait que l'IPH est et demeure la propriété de ses membres fondateurs (AECCI et EPE-BF, principalement). De ce fait, aucune innovation, aucune initiative ne peuvent y prendre forme sans l'approbation préalable de ces fondateurs. Ensuite, les institutions fondatrices de l'IPH et les autres institutions ecclésiastiques et para-ecclésiastiques partenaires, constituent les premiers "consommateurs des produits" de l'IPH. Dans ce sens, elles doivent servir de cadre de validation et d'ajustement des formations dispensées à l'Institut. C'est dans cet ordre qu'elles servent déjà de cadre d'exécution des stages pratiques des apprenants de l'Institut. Enfin, l'approbation politique (volonté et décisions) des membres fondateurs de l'Institut pourra permettre à ceux-ci de fournir ou de servir de coach et de mentors pour les élèves-leaders de l'Institut au cours de leur formation.

Un tel agir aura, en somme, pour avantage de rendre pragmatique et opérationnel l'intention de former des leaders holistiques et utiles à l'Église et à la communauté dans laquelle ceux-ci sont appelés à œuvrer.

4.3.1.2. Recommandations d'ordre Académique

La mise en place d'une réforme curriculaire engage hautement les actes et les compétences académiques. Ainsi, la responsabilité technique de la mise en œuvre de la réforme curriculaire incombe à la Direction académique de l'Institut. Celle-ci devra à cet effet s'approprier et mettre en œuvre les curricula proposés.

Pour la première architecture proposée, il s'agira pour la Direction académique d'ingérer la proposition faite au programme existant de l'Institut afin d'en faire un tout homogène. La monture du curriculum actuel de l'Institut est basée sur le PMC. C'est pourquoi, lui adjoindre des éléments qui permettent de l'orienter vers le leadership transformationnel est une occasion pour

affirmer la particularité de l'IPH et de spécifier la contribution que son type de formation apporte à l'éducation théologique et biblique en Afrique.

Dans ce même souci de spécification de la contribution de l'IPH à l'éducation théologique et biblique en Afrique, la seconde architecture donnera de créer un cadre de formation, spéciale et certificative en leadership transformationnel. Dans ce sens, un étudiant donné peut soit s'inscrire, spécialement et typiquement pour ce programme, soit s'inscrire en complémentarité à sa formation initiale au programme ordinaire de l'Institut.

4.3.1.3. Recommandation d'ordre pratique

L'analyse des textes bibliques du livre d'Esdras et de celui de l'évangile de Jean a donné de tirer des leçons que l'on présente ici sous forme de recommandations pratiques. Les leçons relevées sont en rapport avec l'identification, la localisation, et la contextualisation.

Identification et de la localisation : Ces deux éléments caractérisent les positions d'Esdras et de Jésus en tant que leaders ayant le souci de la transformation de leur peuple et de leur communauté. Il s'agit pour le leader transformateur d'entrer dans la vie de la communauté, de vivre comme celle-ci vit. Cela lui permet de comprendre la communauté, d'être sensible à ses aspirations, de se réjouir de ses joies, de combattre ses combats et de souffrir de ses peines. Cette identification (se mettre dans la peau de... ou, incarnation) créera, non seulement de « la crédibilité pour le leader, mais aussi, un contexte de relation sociale dans lequel il serait possible de partager la foi de manière sensible et humaine » (Frost et Hirsch, 2003, p. 38).

Localisation : L'identification est rendue pratique par l'acte de localisation. Il s'agit ici, pour le leader d'assurer sa présence aux côtés et au sein de la communauté. Ici, le leader est appelé à faire face à toute barrière culturelle, sociale, etc., afin d'être *dans* et *avec* la communauté.

L'idée principale qui ressort des notions d'identification et de localisation est d'être là où se trouve la communauté. C'est si simple comme l'écrivent Frost et Hirsch (2003, p. 39) en ces termes : « si tu veux atteindre les gangsters de la localité, il te faut aller vivre là où ils vivent, trainer là où ils trainent ». Il faut assurer une présence incarnationnelle comme l'a fait Jésus. Celui-ci aurait pu s'asseoir au ciel à la droite du Père pour activer le processus du salut de l'humanité. Mais il a trouvé bon de se localiser au milieu des personnes à sauver. C'est fort de cela que Frost et Hirsch (2003, p. 39) font remarquer que « Jésus s'est déplacé vers son voisinage, il a expérimenté sa vie, son rythme et son peuple de l'intérieur et non de l'extérieur ».

Aussi, face à la caractéristique de la localisation, Perkins cité par Engen et Tiersma (1994, p. 10), suggère de faire attention à l'idée de *re*-localisation. En effet, pour lui, une *re*-localisation géographique n'a aucune importance si celle-ci n'est pas suivie d'une incarnation du cœur. Esdras et Jésus ont été *avec* leurs peuples et *dans* leur peuple afin de leur apporter la transformation voulue. Ainsi, se dévoile la nécessité pour les leaders transformationnels d'être *avec* et *dans* leur peuple. C'est à cette condition qu'ils peuvent être efficaces et pertinents dans leurs actions.

Cette recommandation permet d'interpeler les Églises quant à la formation d'un plus grand nombre de personnel pastoral afin d'éviter qu'un seul pasteur ait à sa charge des dizaines d'Églises locales et des centaines de fidèles ; ce qui de toute évidence le maintient loin de ces derniers et de leurs préoccupations de chaque jour. On comprendra dans ces cas que le pasteur sera étranger aux préoccupations quotidiennes de ses fidèles. Ceci rendra son leadership inopérant.

En ce qui concerne la contextualisation, l'on fait mention des questions connexes d'inculturation et de contextualisation. Ces deux concepts sont souvent présentés en parallèle l'un à l'autre.

Dans le contexte général de la théologie ou de la missiologie, la contextualisation est vue comme le fait de rendre disponible le message d'amour rédempteur de Dieu en Jésus-Christ. Il est

question de rendre ledit message, vivant en abordant les questions vitales propres à un contexte socioculturel d'une communauté donnée. Le faisant, il conduit à transformer la vision du monde, les valeurs et les objectifs de cette société. Ainsi, par la contextualisation, le message chrétien s'implante à l'intérieur du milieu culturel d'un peuple donné. Œuvrer dans cette perspective nécessite une connaissance et une compréhension préalables du milieu culturel. Il y a donc nécessité d'un enracinement et d'une relecture de ce milieu socioculturel à la lumière de l'Évangile. Dans ce sens, la contextualisation freinera la trop large généralisation du message biblique et de l'éthique chrétienne qui n'auraient aucune incidence sur la vie des fidèles. Elle permettra de produire une réflexion-action entre la rencontre de la parole vivante de Dieu et le contexte socioculturel global. La prise en compte de la culture et du contexte de travail a permis à Esdras de conduire le peuple dans un élan de transformation morale et spirituelle, partant de son état initial de peuple impur en raison des mariages mixtes dans lesquels il s'est engagé. Ceci a permis aussi à Jésus de communiquer un message d'humilité et de service dans une culture et une société profondément stratifiée. C'est pourquoi le présent travail recommande d'intégrer la formation au leadership transformationnel dans une perspective d'immersion culturelle au moyen des stages en cours et en fin de formation.

4.3.2. Limite de la recherche

Dégager les limites de ce travail fait penser à cette idée d'Arthur Schopenhauer citée par Cécile Dejoux (avril 2015 p. 18) qui fait comprendre que : « la difficulté n'est pas de voir ce que personne n'a jamais vu, mais de penser comme personne n'a jamais pensé au sujet de quelque chose que tous voient ».

Une première limite à ce travail est d'ordre méthodologique. Elle concerne le caractère empirique de l'étude. En effet, la problématique du leadership informel, inopérant, inefficace et non contextualisé exercé par les étudiants formés à l'Institut est connue de tous. Mais, oser mettre

en question le curriculum de formation de l'Institut comme responsable de ce leadership inefficace et non contextualisé relève de l'originalité. Aucun travail de recherche n'a jusqu'ici abordé, même de manière liminaire, cette problématique. C'est ce qui induit les nombreuses limites qui affectent la présente recherche. En dehors des concepts généraux de curriculum et de leadership, cette étude qui porte sur la prise en compte du leadership transformationnel dans les curricula des institutions de formation théologique se présente comme un travail unique dans le contexte évangélique de l'Afrique francophone. De ce fait, le travail a fait face à un domaine sans sentier existant duquel l'on pouvait s'inspirer et servir d'indicateurs de vérification des résultats obtenus. C'est donc en partie des expériences, des observations et des valeurs personnelles et professionnelles que le travail a été conduit.

Une autre limite au travail est celle que lui impose le cadre institutionnel dans lequel il a été mené. Quoique la question de la formation de serviteurs de Dieu dans la perspective du leadership transformationnel puisse se présenter comme une préoccupation largement partagée dans plusieurs milieux ecclésiastiques, surtout en Afrique, ce travail s'est focalisé sur le cas spécifique de l'IPH en tant qu'Institut de formation. Aussi, est-il possible de faire remarquer que l'exercice d'une fonction répond toujours à des questions de politiques propres à l'institution ou à l'entreprise dans laquelle cette fonction est exercée. Ainsi, les Églises qui utilisent les étudiants formés à l'IPH en tant qu'institutions à caractère divino-humaines ont leur propre politique de fonctionnement. En conséquence, les politiques internes à ses Églises influencent et, dans une certaine mesure, modèlent l'agir des acteurs. Cependant, cette étude s'est évertuée à inculper seulement le curriculum de formation des étudiants formés à l'IPH comme le seul élément explicatif de l'insuffisance de rendement dans l'exercice de leur leadership dans leurs Églises respectives.

4.3.3. Perspectives

Aux côtés des limites à cette recherche qui peuvent se relever assez nombreuses, quelques perspectives peuvent cependant être présentées. Celles-ci auront pour tâche, soit de renforcer le présent travail, soit de l'étendre à des contextes géographique, ecclésial ou institutionnel plus larges. Au nombre de ces perspectives, l'on peut relever entre autres, les suivantes :

D'abord, une thématique qui aurait pu être d'un appui considérable à la prise en compte du leadership transformationnel dans les conceptions curriculaires est la question en rapport avec le coaching et le mentorat. En effet, et de manière générale, les étudiants formés à l'IPH sont abandonnés à eux-mêmes, à la fin leur formation à l'IPH. Aucun travail de suivi et d'évaluation de leur leadership n'est envisagé. Ce manque amène à comprendre qu'un travail sur le mentorat et le coaching pourrait se présenter comme complément à la présente étude.

Ensuite, à l'évidence, le ministère de Jésus fut, en grande partie, consacré à la formation des disciples qui devinrent plus tard les leaders de l'Église naissante. En fait, ses mentorés ou ses disciples ont bouleversé le monde avec leurs enseignements, leur manière de vivre et leur manière d'être. Ainsi, pour une Église africaine qui peine à amorcer son propre développement, n'aura-t-elle pas du mérite à s'inspirer des méthodes de Jésus dans la formation de ses leaders et de ses membres ?

Enfin, dans une société soumise aux TIC et qui par conséquent se déshumanise de plus en plus, quel genre de leader et quelles méthodes de formation pourraient être efficaces et efficientes dans le cadre d'un travail à visée transformatrice et de développement des personnes et des communautés ?

CONCLUSION

Au terme de ce travail de recherche sur la prise en compte du leadership transformationnel dans les curricula de formation, avec un point focal sur les curricula de formation de l'Institut Pastoral Hébron (IPH), cette dernière articulation présente une synthèse des différentes étapes.

La problématique générale de la recherche s'est construite autour de la question qui visait à comprendre si la formation dispensée aux apprenants à l'IPH est capable de développer en eux un leadership à caractère transformationnel, telle que visée par la politique initiale de l'Institut.

Cette question principale a permis d'abord de réfléchir de manière plus spécifique sur les différents éléments dans les curricula qui seraient capables de permettre la compréhension et le développement du leadership transformationnel chez les apprenants. Ensuite, elle a aussi permis d'examiner la question de l'adéquation entre les différents curricula de l'Institut et la vision initiale de celui-ci dans la perspective de la formation des leaders orientés vers la transformation. Enfin, elle a servi de base pour interroger l'impact du leadership des personnes formées à l'IPH sur les communautés ecclésiastiques et sur celles non ecclésiastiques.

Ces différentes préoccupations sont pertinentes dans leur analyse dans la mesure où l'observation des faits a permis de mettre à nu une contradiction entre la déclaration d'intention de l'IPH sur le leadership et le rendement réel de ses étudiants formés dans leurs différents champs d'action.

L'objectif général dans ce travail était de poser un diagnostic sur les capacités de la formation dispensée aux apprenants à l'IPH à développer en eux un leadership à caractère transformationnel.

Cet objectif était sous-tendu par l'hypothèse de l'incapacité des curricula de formation de l'Institut à développer dans ses apprenants un leadership à caractère transformationnel, dans

la perspective prescrite par la politique initiale de l'Institut. Et cela dans la mesure où ces curricula contiennent peu ou pas d'éléments capables de conduire les apprenants à comprendre et développer un leadership transformationnel ; ces curricula sous-tendent une formation en inadéquation avec la vision initiale de l'Institut en matière de leadership ; et enfin, en conséquence de tout ce qui précède, le ministère des personnes formées par l'Institut a peu d'impact positif sur leurs communautés ecclésiales et sociétales.

Dans le but de vérifier cette hypothèse principale et les hypothèses spécifiques qui lui sont associées, des données ont été recueillies auprès de différents groupes de personnes qui entretiennent des rapports divers avec l'Institut et ses programmes de formation. Les curricula en tant que référentiel de formation ont été aussi analysés et évalués.

Ainsi, hormis les articulations d'ordre général qui ont consisté à l'exposé du cadre théorique et des différentes méthodologies mises en œuvre pour la recherche, le travail dans son organisation interne a été structuré en trois grands mouvements. D'abord, l'exposé des résultats des différentes investigations menées, ensuite, la discussion de ces résultats et enfin les propositions et recommandations qui ont suivies.

Dans l'articulation de l'exposé des résultats des différentes investigations menées, le corpus a été constitué de l'exposé des résultats de l'évaluation des curricula. Laquelle évaluation, a été menée, selon la matrice SWOT. Il a ensuite constitué de l'exposé de la mise en corrélation des curricula de l'IPH avec la vision initiale qui a présidé à la création de l'Institut. Enfin, cette articulation a servi aussi de cadre pour exposer les résultats des données recueillies auprès des différentes populations enquêtées, aux fins de faire comprendre l'évaluation qu'elles font de la pratique du leadership des personnes formées par l'Institut. Ainsi, les données qualitatives, quantitatives et les verbatim recueillis lors des investigations ont été analysés et ont servi d'instruments pour l'appréciation des hypothèses qui ont soutenu cette recherche.

Dans l'articulation consacrée aux discussions, les résultats recueillis et exposés ont été analysés et ont permis de confirmer les différentes hypothèses énoncées à l'entame du travail. En effet, les enquêtes ont confirmé deux problèmes fondamentaux au cœur des curricula actuels de formation à l'IPH. Le premier problème est en rapport avec l'incohérence interne du programme de formation en matière de leadership due d'une part, à l'insuffisance d'accentuation des matières en rapport avec le leadership, le développement intégral et la transformation des communautés et d'autre part, à l'inadéquation entre les curricula et la vision initiale qui a présidé à la création de l'Institut, surtout en son rapport au leadership. Le second problème quant à lui dénote du caractère non contextualisé de la formation offerte en leadership. En conséquence de tout cela, il en résulte que, parmi ceux qui ont été soumis aux rares cours de leadership inscrits dans les curricula de l'Institut, seulement 23,3 % d'entre eux ont affirmé avoir tiré profit dans l'exercice de leur ministère et les communautés se trouvent insuffisamment impactées par le type de leadership pratiqué par les personnes formées au moyen des différents curricula de l'Institut.

Dans l'articulation des propositions, le corpus a conduit à la formulation de programmes en leadership transformationnel, lesquels programmes ont pour finalité de pallier les insuffisances de programmes existants. Les insuffisances en question se déclinent en termes d'incohérence interne du programme, de non-prise en compte des contingences socioculturelles. Cette partie constitue l'apport théorique et pratique qui sous-tend le présent travail. à ces propositions, il a été joint un plan d'action en vue de veiller à leur opérationnalisation.

Toutefois, à l'instar de tout travail de recherche, celui-ci comporte des limites tant théoriques que méthodologiques. Ces limites pourront cependant, constituer des pistes de recherches pour ceux qui s'intéressent à la problématique du leadership transformationnel dans le cadre général de la formation biblique et théologique en Afrique. Les limites majeures de

l'étude demeurent cependant d'une part, celle d'ordre méthodologique émanant du caractère empirique du travail, et d'autre part, celle d'ordre institutionnel.

Par ailleurs, la perspective d'une formation en leadership alliée au mentorat et au coaching, la réflexion sur de nouvelles méthodes de formation de leader dans une société qui a tendance à se déshumaniser au profit des TIC, constitue des perspectives pour la continuité de cette recherche dont l'Église en Afrique a besoin.

BIBLIOGRAPHIE

- Adjei, Manuel Budu. (2009). *Is the Seminary Relevant? A Critical Examination of the Relevance of Leadership Preparation at Ghana Christian University for Training Transformational Leaders*. (DMin), Bakke Graduate University, Seattle, Washington.
- AEECI. (Aout 2009). *Statuts et Reglements Intérieurs, adopté en AG des 10-14 Aout 2009*. AEECI. Bouaflé.
- Aggrey, Kwegir. (2006). *Seul le meilleur est assez bon pour l'Afrique*. Papier présenté à la Forum Africain sur la Religion et le Gouvernement [AFREG], Abuja. http://transformingleadership.com/files/PDF%20Files/AFREG_Manifesto_FRENCH_Web.pdf
- Attiklemé, Kossivi, & Kpazai, Georges. (2011). Analyse de l'évolution des curriculums de l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) en République du Bénin de la période coloniale à nos jours. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*(6), 83-99.
- Bass, Bernard M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations* : Free Press.
- Bass, Bernard M. (1990). *From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision*.
- Bassin, François, Horton, François, & Kuen, Alfred. (1990). *Introduction au Nouveau Testament. Evangiles et Actes* (Vol. 1). Saint Léger: Emmaüs.
- Bedjra, Edoh. (2012). Christianisme et Salut en Afrique: le Mea culpa des Evêques. *Théologie Africaine, Eglise et Société*, 2(2012), 13-31.
- BGU. (2011). *OVI Ghana Courses Syllabus 2011*. Syllabus de Cours. BGU. Accra-Ghana.
- Blais, Ann-Renée, & Sinclair-Desgagné, Bernard. (2002). *Le Leadership en 3C: Capacités, Conduite, Circonstances*. Québec: Fellows CIRANO.
- Blindé, Jérôme, & UNESCO. (2005). *Vers les sociétés du savoir. Rapport Mondial*. Paris: Editions UNESCO Recupéré de <http://www.cudc.uqam.ca/publication/ref/6societe.pdf>.
- Bolden, Richard. (2004). *What is Leadership?* South West: University of Exeter.
- Bolden, Richard, & Kirk, Philip. (sd). *Leadership in Africa: Meanings, Impacts and Identities*. Papier présenté à la International Conference on Leadership Research, Lancaster University Management School.
- Braslavsky, Cecilia. (2001). *Tendances Mondiales et developpement des Curricula*. Papier présenté à la Colloque international : L'éducation dans tous ses états - influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation, Bruxelles. <http://www.cudc.uqam.ca/publication/ref/20braslavsky.pdf>

- Breyne, Jean-François. (Janvier 2005). Le lavement des pieds Jean 13,1-17. *Evangile et Liberté*, 185. Recupéré de <http://www.evangelie-et-liberte.net> website: <http://www.evangelie-et-liberte.net/elements/numeros/185/article8.html>
- Brueggemann, W. (1976). *Living Toward a Vision. Biblical Reflections on Shalom*. sl: United Church Press.
- Bugnon, Roland. (Avril 2009). Le lavement des pieds. *A la découverte du monde biblique*. http://www.interbible.org/interBible/decouverte/comprendre/2009/clb_090410.html
- Burnham, James, & Claireau, Hélène. (1947). *Pour la domination mondiale* : Calmann-Lévy.
- Casseus, Jules. (2009). Contextualisation de la formation théologique [DVD: L'évangile et le monde urbanisé]. Montréal, Québec: Direction Chrétienne inc.
- CEDEP. (sd). *Réflexions en vue d'un système éducatif plus performant pour tous les enfants*. Bruxelles: CEDEP.
- Chikh, Sabrina. (2010). *L'effet du dirigeant sur la performance de l'entreprise*. (Doctorat en Sciences de Gestion), Université Lille 2, Lille.
- . Compétence. (2015). Dans *Druide Informatique* (Ed.), *Antidote Correcteur-Dictionnaires-Guides* (Vol. 8 v 5.1). Montréal -Québec: Druide Informatique.
- Cros, Françoise, Ketele, Jean-Marie de, Dembélé, Martial, Develay, Michel, Gauthier, Roger-François, Ghriss, Najoua, . . . Tehio, Valérie. (2010). *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Paris - France: Agence Française de Développement (AFD).
- Deininger, Fritz, & Eguizabal, Orbelina. (2013). *Foundations for Academic Leadership* : VTR Verlag fur Theologie und Religionswissenschaft.
- Dejoux, Cécile. (avril 2015). Le leadership efficace : partage, émotion et spiritualité. *Economie & Management*, N° 155 (2015), 18-22.
- Demeuse, Marc, Strauven, Christiane, & Roegiers, Xavier. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation: Des options politiques au pilotage* : De Boeck Supérieur.
- Depover, Christian, & Unesco. (2006). *Conception et pilotage des réformes du curriculum*. Paris : Unesco.
- DeRue, D. Scott, & Myers, Christopher G. (2014). Leadership Development: A Review and Agenda for Future Research. Dans David Day (Ed.), *Oxford Handbook of Leadership and Organizations* (pp. 832-855). Oxford: Publisher: Oxford University Press. Recupéré de https://www.researchgate.net/publication/257829795_Leadership_Development_A_Review_and_Agenda_for_Future_Research.
- Dufresne, Lyne. (1999). *Rénover le programme Théologique pour le Monde Urbanisé. Vers le renouveau de l'éducation théologique dans un monde urbain*. Québec: URBANUS INTERNATIONAL.

- Engen, Charles Edward van, & Tiersma, Jude. (1994). *God so loves the city : seeking a theology for urban mission*. Monrovia, CA: MARC.
- Erve, Marc Van Der. (2008). *A new leadership Ethos. The Ability to predict*. New-York: Erve Research.
- Ferenczi, Jason E. (Aout 2012). *Shaping Responsive Curriculum/Répondre aux besoins par le biais du curriculum*. Papier présenté à Assemblée Générale du CITAF du 30 juillet au 03 Aout 2012, Abidjan-Côte d'Ivoire.
- Fillion, Louis-Claude. (sd). *La Bible Fillion. LE LIVRE D'ESDRAS* <http://jesusmarie.free.fr> (Ed.) Recupéré de http://jesusmarie.free.fr/bible_fillion_esdras.pdf
- Frost, Michael, & Hirsch, Alan. (2003). *The shaping of things to come : innovation and mission for the 21st-century church*. Peabody, Mass.: Hendrickson Publishers.
- Gottwald, Norman K. (1997). Books of Ezra and Nehemiah. Recupéré le 15/07/2012, de <http://mb-soft.com/believe/txs/ezranehe.htm>
- GRCDI. (2010). *Douze propositions pour l'élaboration d'un curriculum info-documentaire*. Nantes: GRCDI.
- Halaoui, Nazam. (2003). *La pertinence de l'éducation : L'adaptation des curricula et l'utilisation des langues africaines*. Document de travail. Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA). Grand Baie, Maurice.
- Hale, Thomas, & Thorson, Stephen. (1999). *Commentaire sur le Nouvea Testament*. Marne-la-Vallée: Farel.
- Hopwood, Greg. (2009). *Curriculum Design on Ethics for Jordanian Youth*. (Doctor of Ministry Thèse), Bakke Graduate University, Seattle, Washington.
- Houde, Sylvain. (2008). *Le leadership Transformationnel comme variable modératrice dans la realtion entre les pratiques de gestion des ressources humaines et la performances des RH des employés*. (Maîtrise Es Lettre (M. Sc.) Memoire), Université de Montreal, HEC Montreal.
- James, Rick, Oladipo, Julius, Isooba, Moses, Mboizi, Betsy, & Kusiima, Ida. (2005). *Les réalités du changement; Comprendre le développement des dirigeants d'ONG africaines*. Oxford: Intrac Praxis.
- Jodra, Serge. (2012). Livres d'Esdras. Recupéré le 15/07/2012, de <http://www.cosmovisions.com/textEsdras.htm>
- Jonnaert, Philippe. (2008). Curriculum - Note de synthèse. (Janvier 2008).
- Jonnaert, Philippe. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. Recupéré le 13 mai, 2013, de <http://www.cudc.uqam.ca/articles/8curr.pdf>
- Jonnaert, Philippe. (2012). *Le concept de curriculum mis en perspective*. Papier présenté à la AFIRSE 2012, Lisbonne.

- Jonnaert, Philippe, Barrette, Johanne, & al. (2006). La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent ». Genève: Observatoire des réformes en éducation / UQAM.
- Kattington, Limon E. (Ed.). (2010). *Handbook Of Curriculum Development*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Kennedy, Alastair M. (12-17 mars 1990). *Formation pour les années 90. Rapport de la consultation COFDEAF sur la formation des dirigeants de l'Eglise de l'Afrique Francophone*. Secrétariat Régional pour l'Afrique de la WEC International. Abidjan.
- Koné, Bienvenu. (2009). *La vision chrétienne de promotion humaine. Le cas du Diocèse de San au Mali*. (Licence Canonique Mémoire de fin d'études), Grand séminaire Saint Augustin de Samaya, Bamako. Récupéré de <http://www.memoireonline.com/06/09/2158/Evangelisation-et-Promotion-Humaine.html>
- Kotter, John P. (1990). What Leaders Really Do? *BREAKTHROUGH LEADERSHIP*, 85-96.
- Krejcir, Richard J. (2005). Incarnational Leadership! Recupéré le 05/03/2011, de <http://www.intothyword.org/apps/articles/default.asp?articleid=32726&columnid=3881>
- Lievens, Filip, Geit, Pascal Van, & Coetsier, Pol. (1997). Identification of Transformational Leadership Qualities: An Examination of Potential Biases. *EUROPEAN JOURNAL OF WORK AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY*, 6(4), 415-430.
- Lin, Yihan. (2008, Avril 2013). The New Leadership Model: Transformational Leadership Theory. Recupéré le 15 mai, 2013, de <http://www.leadership-with-you.com/transformational-leadership-theory.html>
- Maïga, Bonaventure, Konandji, Youssouf, & Samaké, Bakary. (2012). *Etude relative aux réformes en cours des systèmes nationaux d'éducation et/ou de formation : les réformes curriculaires en Education : l'expérience malienne*. Document de travail. Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) Ouagadougou.
- Maroun, Salma Joffre. (2013). *L'impact du leadership dans les organisations confessionnelles : le cas de l'Eglise maronite*. (Doctorat), Université de Grenoble, Grenoble.
- Masango, M. (2002). Leadership in the African context. *Verbum et Ecclesia*, 23(3), 707-718.
- Mazutis, Daina D. , Morris, Zoe , & Olsen, Karyn (2011). Le leadership aux cycles supérieurs et au postdoctorat. Ontario: Ian O. Ihnatowycz Institute for Leadership.
- Metzler, J.E. (1984). *From Saigon to Shalom*. Scottsdale: Herald Press.
- Molines, Mathieu. (2010, 17-19 Novembre 2010). *Leadership transformationnel, stress et performance : une étude multi niveaux*. Papier présenté à XXIème Congrès AGRH "Nouveaux comportements, Nouvelle GRH?", Rennes/Saint-Malo.

- Muenjohn, Nuttawuth. (sd). Transformational Leadership: A New Force In Leadership Research. Australia: RMIT University. Recupéré de <http://www.wbiconpro.com/436-Nuttawuth.pdf>.
- Ndiaye, Souleymane. (2004). *Contribution à l'élaboration d'un curriculum dans l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne. Schéma conceptuel et processus de mise en œuvre*. Papier présenté à la Conférence internationale sur l'enseignement secondaire, Dakar.
- Ndjerareou, Abel, & Koudougouret, David (Eds.). (2005). *Programme Minimum Commun*. Lomé: Conseil des Institutions Théologiques d'Afrique Francophone.
- Nebout-Arkurst, Patricia. (2009). *Réforme du curriculum: quelle modélisation pour quelle professionnalisation des enseignants ?* Département des Sciences de l'Éducation. Ecole Normale Supérieure. Abidjan. Recupéré de http://www.fastef-portedu.ucad.sn/ens/aipu/th_31.pdf
- Nyagah, Grace. (sd). *Études de curriculum*. Retrieved 14 juillet 2014, from Université Virtuelle Africaine <http://oer.avu.org/bitstream/handle/123456789/183/Etude%20de%20Curriculum.pdf?sequence=1>
- Opertti, Renato, & Duncombe, Leana. (Avril 2011). Vision du curriculum: Perspective d'ensemble et débats contemporains. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 101-110. <http://ries.revues.org/1061>
- Orr, Robert A. (2005). *Les essentiels pour le développement du Leadership chrétien effectif*. Linden: Leadership Essentials Press.
- Ouimet, Gérard. (2012). Analyse comparative du leadership transformationnel et du leadership narcissique. *Revue PTO*, 18(3), 277-290. Recupéré de <http://revue-pto.com/articles%20pdf/Septembre%202012/1835.pdf> website: <http://revue-pto.com/>
- Pavageau, Benjamin. (2015). *La logique du don dans le développement d'une identité de leader. Le cas de managers stratégiques d'une grande banque et d'un industriel de l'énergie, bénéficiant de programmes de développement du leadership*. (Doctorat Thèse), Université Nantes Angers Le Mans, Nantes. Récupéré de http://www.turningpoint-leadership.com/user/media/Medium/502/press_file/502-these-benjamin-pavageau_en.pdf
- Pelletier, Guy. (Fév 2003). *Module Portant sur le Leadership en Éducation*. Papier présenté à la Formation des Directions d'établissement et des Conseillers d'éducation (ex-Surveillants généraux), Tunisie.
- Pesse, Pierre-Hilaire Djungandeké. (2008). *Le leadership de Néhémie comme paradigme pour la reconstruction en République démocratique du Congo. Analyse sociale et herméneutique chrétienne de Néhémie 2-5*. (PhD en Théologie -études bibliques), Faculté de théologie et de sciences des religions, Université de Montréal.
- Pohor Rubin, & Martine Audéoud. (2014). *Quel Shalom pour l'Afrique?* Abidjan: Les Presses de la FATEAC.

- Popper, Micha, Maysseless, Ofra, & Castelnovo, Omri. (2000). TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP AND ATTACHMENT. *Leadership Quarterly*, 11(2), 267-289.
- Privé, Catherine. (2009). L'impact du leadership transformationnel sur l'efficacité organisationnelle. Recupéré le 15 mai, 2013, de http://www.enap.ca/CAPITALE/docs/Midi_rencontres/PPT_CPrive%20mars091.pdf
- Right Management. (2012). Leader Coaching A New Model to Accelerate Performance. *Right Management*.
- Roegiers, Xavier. (2011). Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, N° 49 (Janvier 2011), 36-48.
- Rollet, Paul. (2014). *Educating Transformational Leaders at the Bachelor's Level in the Philippines*. (Thèse Doctor of Transformational Leadership), Bakke Graduate University, Seattle, Washington.
- Rouster, Lorella. (2012). *Le choix et le développement de curriculum*. Cours développé pour la formation des Formateurs et Spécialistes en Education Chrétienne. Every Child Ministries. Recupéré de www.teachingforafrica.com
- Sander, Nathanael Philippe , & Ternel, Isaac (1991). shalom Dans Slatkine Reprints (Ed.), *Dictionnaire Hébreu-Français* (reimprimée ed., pp. 749). Genève : Slatkine Reprints.
- Slater, Robert. (2003). *29 Leadership Secrets from Jack Welch*. New-York: McGraw-Hill.
- Stückelberger, Christoph. (2014). *Responsible Leadership Handbook: For Staff and Boards*. Genève: Globethics.net International.
- Stückelberger, Christoph , J. N. K. Mugambi. (2007). *Responsible Leadership* Globethics.net Series No. 1, Globethics.net (Ed.) *Global and Contextual Ethical Perspectives* (pp. 358).
- TENNEY, Merrill C. (1976). Peace. Dans Merrill C. TENNEY (Ed.), *The Zondervan Pictorial Encyclopedia of the Bible* (Vol. vol. 4 M-P, pp. 666). Grand Rapids : Regency Reference Library.
- Testa, Jean-Pierre. (2013, 4 novembre 2013). Le leadership : inné ou acquis ? Recupéré le 06/04/2016, de <http://www.blog-management.fr/2013/11/04/leadership-inne-acquis/>
- Unesco, & BIE. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent »*. Montréal, QC, Canada: Observatoire des Réformes en Education (ORE).
- Vincent, Suzanne. (2006). *L'influence du Style de Leadership des Superviseurs sur les Fonctions de Supervision*. (Maîtrise Gestion de Projet), Université du Québec, Québec.
- Wagner, E.G. (2001). *Escape from Church, Inc.: The Return of the Pastor-Shepherd* : Zondervan.

- WALTER, A. Elwell. (1994). shalom. Dans Baker Book House (Ed.), *Evangelical Dictionary of Theology (EDT)* (pp. 833). Grand Rapids : Baker Book House.
- Weanzana, Nupanga. (2008). Esdras. Dans Tokunboh Adeyemo (Ed.), *Commentaire Biblique Contemporain* (pp. 545-556). Abidjan: CPE.
- Wendland, Ernst H. (sd). The Theology of Contextualization. Recupéré le 08 juillet, 2012, de <http://www.wlsessays.net/files/WendlandContextualization.pdf>
- Willaime, Jean-Paul. (1986). *Profession: Pasteur. sociologie de la condition du clerc à la fin du XXe siècle*. Genève: Labor et Fides.
- Young, Howard. (2003). Redécouvrir comment diriger avec un coeur de serviteur. *Ressources Spirituelles*, N° 6 Printemps 2003, 3-7.

ANNEXES



UN INSTITUT A VISION TRIDIMENSIONNELLE

Annexe 1

I Un niveau d'études à trois dimensions:

- 1 Permettre le recyclage et la spécialisation des serviteurs de Dieu en fonction.
- 2 Former pour les ministères au sein des églises des hommes et des femmes ayant le niveau du Certificat d'Etudes Primaires ou une attestation de niveau.
- 3 Former pour les ministères au sein des églises des hommes et des femmes ayant le niveau des écoles d'enseignement secondaire, des lycées et collèges (1er et 2ème cycles).

II Une formation à trois dimensions:

- 1 Former sur le plan académique (connaissance biblique et culture générale) en y incorporant la pratique de divers ministères.
- 2 Former sur le plan technique (menuiserie, maçonnerie, élevage, agriculture, mécanique, dactylographie, arts ménagers) en vue d'offrir au serviteur de Dieu la possibilité d'être un "faiseur de tentes".
- 3 Former sur le plan spirituel (foi, vertu, connaissance, maîtrise de soi, persévérance, piété, fraternité, amour); intégrer à la connaissance académique et technique des programmes qui comportent des objectifs visant au développement spirituel de l'élève et de toute la communauté de l'Institut.

III Un objectif à trois dimensions:

- 1 Sur le plan dénominationnel: donner une identité ecclésiale propre avec une vision large sur le monde chrétien.
- 2 Sur le plan continental: promouvoir une théologie qui prend en compte les réalités existentielles africaines et l'héritage du monde évangélique.
- 3 Sur le plan mondial: consolider le caractère international de l'Institut en vue de faciliter les ministères transculturels.

REGLEMENTS INTERIEURS
DE L'INSTITUT

Annexe 1a

TITRE I

DISPOSITION GENERALES

Article 1 : Sur la recommandation d'Eglises Evangéliques d'Afrique issues de l'oeuvre de la Mission Evangélique de l'Afrique Occidentale (MEAO) branche de la "W.E.C International" il est créé un établissement dénommé: Institut Pastoral Hébron (I.P.H.).

Article 2 : L'Institut Pastoral Hébron poursuit le but suivant: Dispenser un enseignement biblique en vue de former et de parfaire la formation aux ministères au sein des églises. Pour atteindre ce but, l'institut se propose de :

- offrir aux élèves un enseignement systématique de la Bible et une connaissance de toute matière susceptible d'aider à la compréhension de la Parole de Dieu.
- encourager une culture générale pour faciliter l'intégration dans la société moderne.
- développer les talents naturels et dons spirituels en vue du service dans l'Eglise.
- entraîner l'élève à la pratique des ministères dans l'Eglise à travers les activités et stages pratiques dans les églises locales et institutions.
- encourager chaque élève à cultiver une piété profonde et à pratiquer une vie disciplinée, en vue du témoignage dans le monde.
- mettre tout en oeuvre pour former des hommes et des femmes capables de répondre aux besoins spécifiques des églises d'Afrique.
- conférer aux élèves régulièrement inscrits des grades académiques conformément aux dispositions de législation en matière d'enseignement secondaire.
- offrir aux Pasteurs déjà en fonction des cours leur permettant d'approfondir leurs connaissances ou de combler certaines lacunes.

l'exemple de tous les enseignants constitue une base pour atteindre ces objectifs, le Christ étant l'exemple par excellence pour tous.

Article 3 : Peut être membre de l'Institut toute Mission rattachée à la "W.E.C. International" et toute église issue de ladite Mission.

TITRE II

CONFESSION DE FOI

BASE DOCTRINALE:

Article 4 : L'Institut adhère aux vérités fondamentales de la foi chrétienne évangélique que confessent les organes membres. En particulier il croit:

1. A l'Écriture Sainte telle que donnée par Dieu à son origine, divinement inspirée, infaillible, entièrement digne de confiance, autorité souveraine en toute matière de foi et de conduite, 2Tim. 3:16 ; 2 Pier. 1:21.
2. En un seul Dieu en trois Personnes de toute éternité: Père, Fils, Saint-Esprit, Gn. 1:26 ; Mat. 28:19
3. En Dieu le Père Tout-puissant, Créateur du ciel et de la terre et toutes les choses visibles et invisibles, Zach.12:1 ; Col. 1:16-17.
4. En Jésus-Christ notre Sauveur et Seigneur. Dieu manifesté en chair, né de la vierge Marie, à son humanité exempte de péché, ses miracles divins, sa mort expiatoire substitutive, sa résurrection corporelle, son ascension, son oeuvre médiatrice, et son retour personnel dans la puissance et la gloire, 1Cor.15:3-4 ; Rom. 3:24-25 ; 1Tim.3:16 ; 2Cor.5:21 ; Act.1:11
5. Au Saint-Esprit, Dieu en nous. Il convainc les hommes de péché, opère en eux la nouvelle naissance. Il rend capable de vivre une vie sanctifiée, de témoigner puissamment et d'accomplir la volonté de Dieu, Jn.14:26 ; Jn.16:8 ; Act.1:8.
6. A l'existence personnelle de Satan qui, dans sa rébellion contre Dieu, se manifeste sous plusieurs formes, Mat.4:8-10 ; Lc. 22:31 ; 2Cor. 11:14.
7. Au salut de l'homme perdu et pécheur, grâce au sang versé de Jésus-Christ notre Sauveur et Seigneur. Ce Salut est obtenu non par les oeuvres, mais seulement par la foi du pécheur repentant, Jn.3:16 ; Eph.2:8-9.
8. A l'Église Universelle, Corps du Christ, à laquelle appartiennent tous ceux qui sont régénérés par le Saint-Esprit, et qui a reçu la mission de propager la Bonne Nouvelle du Salut en Jésus-Christ dans le monde entier, Eph. 1:22-23 ; Mat.28:19.
9. A la résurrection corporelle de tous les morts: Apo. 20:12 ; Jn.5:28-29
 - des justes pour la félicité éternelle
 - des injustes pour le châtement éternel.

Article 5 : Le Conseil d'Administration est libre d'explicitement cette base doctrinale en tenant compte des circonstances du moment sur approbation de l'Assemblée Générale.

Article 6 : Tout le personnel de la Direction, le corps enseignant et tous ceux qui demandent à être membre de l'Institut doivent souscrire à cette confession de foi, condition indispensable à toute admission. Tout membre du personnel qui ne pourrait plus en toute bonne foi souscrire à cette base doctrinale est tenu de le signaler à la Direction.

TITRE III

ORGANISATION

Article 7 : Les organes de fonctionnement de l'Institut sont :

- l'Assemblée Générale (A.G)
- Le Conseil d'Administration (C.A)
- la Direction de l'Institut (D.I.)

Article 8 : L'A.G. est composée :

- des membres du Conseil d'Administration de l'Institut
- des Secrétaires Régionaux de la "MEAO/WEC International" pour l'Afrique
- des Directeurs de Missions membres ou leurs représentants officiels
- Des Présidents des Eglises membres ou leurs représentants officiels
- de deux délégués choisis par chacune des Assemblées Générales des organes membres.

Dans le choix des délégués il est souhaitable que les organes membres veillent à conserver une certaine continuité d'une Assemblée à l'autre.

Article 9 : L'A.G. se réunit une fois par an. Le quorum pour la validité des réunions est de la moitié des membres plus un.

Article 10: L'A.G. se réunit pour :

- entendre les rapports du Président du Conseil d'Administration, du Secrétaire-Trésorier du Conseil et du Directeur de l'Institut et donner son avis.
- élire les membres du Conseil d'Administration et en choisir le Président.
- nommer le Directeur de l'Institut sur proposition du Conseil d'Administration
- examiner les sujets inscrits à son ordre du jour.

Article 11: L'A.G. est l'instance de dernier recours de l'Institut.

Article 12: L'organe exécutif de l'A.G. est le Conseil d'Administration (C.A.)

Article 13: Le C.A. est composé de 7 membres. Le Directeur et l'Intendant de l'Institut sont membres d'office. A la première réunion qui suit sa mise en place, le C.A. choisit avec le Président un Vice-Président et un Secrétaire-trésorier pour former un bureau.

Article 14: Les membres du C.A. sont élus par l'A.G. leur mandat est de 3 ans renouvelable.

Article 15: Le C.A. se réunit 2 fois par an. Sur convocation de son Président ou du Directeur en accord avec le Président, le C.A. peut tenir une réunion extraordinaire. Ses décisions sont prises à la majorité simple.

Article 16: Le quorum pour la validité des réunions du C.A. est de 5 membres.

Article 17: Le C.A. sur mandat de l'A.G., a les attributions suivantes:

1. Il représente légalement l'Institut
2. Il veille à l'application des décisions prises par l'A.G.
3. Il décide du fonctionnement général de l'établissement selon les directives de l'A.G.
4. Il propose à l'A.G. le Directeur à nommer.
5. Il engage le personnel enseignant et celui de l'Administration sur proposition de la Direction de l'Institut.
6. Il a le pouvoir de suspendre ou de démettre de ses fonctions un membre du corps professoral ou du personnel administratif
7. Il a le pouvoir de suspendre de ses fonctions un de ses propres membres.
8. Il propose des modifications éventuelles aux Règlements Intérieurs de l'Institut.
9. Il vote le budget et fait vérifier les comptes.
10. Il approuve ou modifie le programme d'enseignement proposé par le Conseil Académique.
11. Il veille à ce que l'Institut ne dévie pas de son but et de la ligne évangélique.
12. Il décide de tous les travaux de construction de transformation et d'aménagement des immeubles de l'Institut. Il désigne les constructeurs et approuve les plans.
13. Il est chargé de la recherche des fonds et veille à ce que chacune des Missions et Eglises membres verse sa contribution financière pour le bon fonctionnement de l'Institut.
14. Il informe régulièrement les organes membres, les amis de l'Institut et les organismes donateurs.

Article 18: Les fonctions des membres du C.A sont définies comme suit:

1. Le président:
 - il convoque les réunions du Conseil et les préside
 - il signe les documents d'actes légaux
 - il représente légalement les copropriétaires de l'Institut
 - il veille à l'application effective des décisions de l'A.G. et du C.A.
 - il présente un rapport d'activités au C.A. et à l'A.G.
 - il a la responsabilité d'informer largement les organes membres de l'Institut des décisions de l'A.G. et de son C.A.
 - il supervise le fonctionnement général de l'Institut pour mieux informer les copropriétaires de la situation de l'école.
2. Le Vice-Président :
 - il assiste le Président dans l'exercice de ses fonctions
 - il assume toutes les responsabilités du Président en cas d'empêchement ou d'absence.
3. Le Secrétaire-trésorier:
 - il gère et conserve les archives du C.A.
 - il rédige les procès-verbaux des réunions du C.A.
 - il rédige le courrier du C.A.
 - il gère les fonds destinés au fonctionnement du C.A. en étroite collaboration avec le Président
 - il fait annuellement un rapport au C.A. des fonds qu'il gère.

Article 19: Le C.A. a un bureau exécutif au niveau de l'Institut qui est la Direction.

Article 20: La Direction de l'Institut est chargée de l'application effective des décisions du C.A. elle est assurée par :

- le Directeur
- le Secrétaire Académique
- l'Intendant.

Article 21: Le Directeur étant le chef de l'Etablissement, veille à son fonctionnement général ; pour cela les charges suivantes lui sont dévolues :

- il veille à la bonne marche de l'Institut, aux études et à la formation académique, pratique et spirituelle des élèves.
- il prend en charge les intérêts de l'Institut et celui des élèves selon les moyens mis à sa disposition.
- il convoque les réunions de la Direction et les préside.
- il établit le cahier des charges du personnel et le soumet au C.A.
- il veille à ce que chacun assume les fonctions qui lui sont attribuées
- il propose en collaboration avec le Conseil Académique les programmes et la durée des études.
- il veille au bon usage des fonds et biens de l'Institut.
- en cas de besoin, il convoque et préside un Conseil de Discipline
- il veille à faciliter le recyclage des professeurs et la mise à jour de leur connaissance
- en cas de faute grave il a le pouvoir de suspendre de ses fonctions un membre du corps professoral ou du personnel administratif et ce, jusqu'à la réunion du Conseil d'Administration

Article 22: Le Directeur doit avoir un niveau universitaire, un diplôme d'étude de théologie et le don d'administrer.

Article 23: Le Secrétaire Académique est nommé par le C.A. Il est souhaitable qu'il ait un niveau universitaire, le don d'administrer et d'enseigner.

Article 24: Le Secrétaire Académique assiste le Directeur dans ses fonctions

Article 25: Le Secrétaire Académique a les charges suivantes:

- il rédige les procès-verbaux des réunions de la Direction et du Conseil Académique.
- il distribue les procès-verbaux et rapports du Conseil Académique à qui de droit.
- il tient les archives académiques
- il élabore l'horaire des cours et le soumet au Directeur pour approbation
- il s'occupe des questions relatives aux études, aux examens et établit les diplômes.
- il reçoit les inscriptions les prépare et les présente au Conseil Académique pour examen.
- il veille à la tenue des registres de présences des professeurs et des élèves.
- il veille au strict respect de l'horaire.
- il s'assure que les cours sont enseignés et quotés comme il se doit.
- il reçoit des élèves les questions relatives aux études et examens et les soumet à la Direction.
- il prépare les bulletins scolaires et les remet à temps.
- il organise les stages pratiques des élèves.
- il convoque le Conseil Académique
- en cas d'absence du Directeur, il assure l'intérim
- il assume toute tâche que peut lui confier le Directeur.

Article 26: L'intendant est nommé par le C.A. Il est le Trésorier de l'Ecole et le responsable de la gestion des biens meubles et immeubles. Il serait préférable qu'il ait des compétences en matière de comptabilité et d'administration.

Article 27: L'Intendant de l'Institut a les charges suivantes:

- il élabore les prévisions budgétaires qu'il soumet au C.A
- il veille à ce que le budget de l'Institut soit respecté, les fonds bien gérés, la comptabilité tenue à jour.
- il reçoit les frais de scolarité, les contributions des Missions et Eglises membres et tout autre recette.
- il paie les salaires et honore les factures.
- il se charge de tout achat estimé nécessaire et de toute commande en accord avec le Directeur. Sa seule décision ne suffit pas pour effectuer des opérations financières au nom l'Institut, l'accord du Directeur est indispensable.
- il soumet un rapport financier trimestriel au Conseil Académique.
- il soumet un rapport financier annuel au C.A. qui est chargé de le ventiler aux copropriétaires
- il supervise les travaux pratiques.
- il engage les ouvriers de l'Institut en accord avec le Directeur
- le Directeur peut le charger de toute responsabilité pour laquelle il le juge capable.

Article 28: L'Institut fonctionne selon la structure suivante:

- la Direction
- le Conseil Académique
- le Conseil de l'Institut

Article 29: Le Conseil Académique composé de la direction et des professeurs se réunit chaque trimestre pour examiner les questions relatives aux cours, aux bulletins de notes, au passage d'une classe à l'autre et éventuellement aux candidatures d'élèves et de professeurs. Il est présidé par le Secrétaire Académique.

Article 30: Le conseil de l'Institut est composé:

- des membres de la Direction
- du corps enseignant
- de deux représentants des élèves nommés par ceux-ci et approuvés par la Direction

Article 31: Le Conseil de l'Institut a pour rôle de préparer la voie pour les décisions de la Direction. Il n'est pas un organe de décisions mais de propositions.

- il entend les rapports et donne son avis.
- il reçoit les doléances des élèves, professeurs et travailleurs, les examine et voit s'il vaut la peine de les présenter à la Direction.
- il propose le programme des cours, les dates de rentrée, des congés et vacances scolaires.
- il donne son avis sur les questions disciplinaires en laissant le soin à la Direction de prendre la décision finale.
- il propose des enseignants à la Direction.

Article 32: Le Conseil de l'Institut se réunit une fois par mois sur convocation du Directeur qui préside ses séances.

TITRE IV

CONDITIONS DE RECRUTEMENT

Article 33: Peuvent être admis comme élèves réguliers à l'IPH les candidats remplissant les conditions suivantes:

- avoir 20 ans au minimum
- être né de nouveau depuis au moins 3 ans
- être baptisé
- être membre actif de son église
- avoir un témoignage de sa conversion et de son appel
- être en bonne santé
- avoir fait une année de préstage auprès d'un Pasteur
- être recommandé par son Eglise
- avoir le Certificat d'Etudes Primaires au minimum ou un diplôme de niveau supérieur, à défaut une attestation de niveau secondaire.
- pour un homme marié, avoir une épouse convertie partageant sa vocation et sachant lire et écrire dans une langue.
- avoir un mariage légal
- souscrire pleinement aux Règlements Intérieurs de l'Institut
- déposer un dossier de candidature comprenant:
 - . un curriculum vitae
 - . une copie d'acte de naissance ou d'un jugement Supplétif
 - . une copie légalisée du diplôme ou une attestation du niveau d'études secondaire
 - . une lettre de recommandation de son Eglise
 - . 2 photos d'identité récentes
 - . une demande de place.

Article 34: Pour les élèves en cours d'études, il est recommandé que les épouses aient au moins 2 ans de formation. Tout projet de fiançailles ou de mariage pendant la formation doit être signalé à la Direction le plus tôt possible.

Article 35: Peuvent bénéficier d'un recyclage à l'IPH les serviteurs de Dieu remplissant les conditions suivantes:

- avoir au moins 5 ans de service dans une église
- savoir lire et écrire en français
- être muni d'une lettre de recommandation du Conseil de son Eglise définissant les domaines de spécialisation jugés nécessaires.
- joindre au dossier un témoignage manuscrit rédigé par le candidat.
- avoir un entretien personnel ou une correspondance avec la Direction.

Article 36: Pour procéder au recrutement des enseignants à l'Institut le C.A. tiendra compte des éléments suivants:

- être diplômé d'un Institut Biblique du niveau d'études secondaires pour les professeurs stagiaires.
- être diplômé d'une Faculté de Théologie Evangélique pour les professeurs titulaires.
- avoir une expérience d'au moins 2 ans dans une église.

Article 37: Pour être recruté comme professeur à plein temps, les candidats doivent déposer à la Direction de l'Institut un dossier comprenant:

- un curriculum vitae
- une copie légalisée du diplôme
- une attestation de son Eglise ou sa Mission

- un accord écrit de la Confession de foi et des Règlements Intérieurs.
- 2 photos d'identité récentes.

Article 38: Les enseignants spécialisés sont ceux qui ne répondent pas aux exigences académiques ci-dessus citées mais présentent des dons d'enseignement dans des domaines spécialisés.

Article 39: Les enseignants vacataires et visiteurs peuvent être invités à enseigner à l'Institut s'il remplissent les conditions ci-dessus citées.

TITRE V

RESSOURCES

Article 40: Les ressources de l'Institut proviennent:

- des frais de scolarité
- des contributions des organes membres
- des dons divers

Article 41: Le Conseil d'Administration est habilité à fixer les montants des frais de scolarité et des contributions. Sur proposition de la Direction à l'A.G. il peut y avoir changement.

Article 42: L'Intendant est responsable devant la Direction et le C.A. de la gestion financière générale de l'Institut et de l'attribution des fonds à sa disposition.

Article 43: L'Institut peut élaborer tout plan financier visant à son autonomie. Cela doit être soumis à l'approbation du C.A. et de l'A.G. avant toute mise en application.

Article 44: Les dons divers peuvent venir de la libéralité des chrétiens, d'Organismes Chrétiens et d'Eglises.

Article 45: Les comptes seront vérifiés une fois par an avant l'A.G. par deux vérificateurs choisis par le C.A.

TITRE VI

DISPOSITIONS FINALES

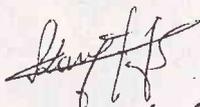
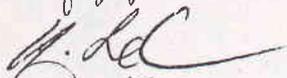
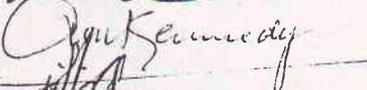
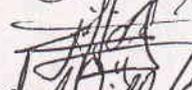
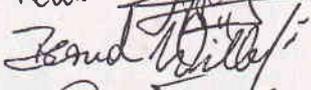
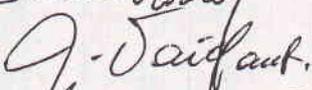
Article 46: Une décision de dissolution ne sera valable que sous les conditions suivantes:

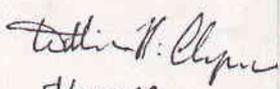
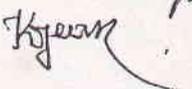
- que le C.A. ou l'A.G. en voit la nécessité
- que le C.A. soumette la question à l'A.G.
- que les 2/3 de l'A.G. votent pour la dissolution

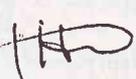
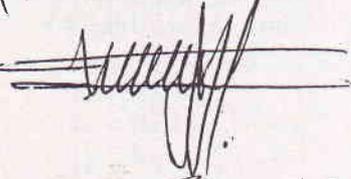
Article 47: En cas de dissolution des liquidateurs seront només par l'A.G. Après avoir réglé les factures, ils attribueront les biens meubles et immeubles et tout avoir éventuel à une ou plusieurs oeuvres poursuivant les mêmes buts.

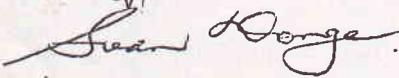
Article 48: Les dispositions des présents Règlements Intérieurs peuvent être complétées, supprimées, modifiées sur décision des membres du C.A., décision entérinée par au moins 2/3 des membres de l'A.G.

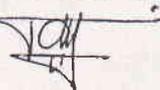
Lu et approuvé en AG le 28 février 1992 à Ouagadougou/Burkina-Faso

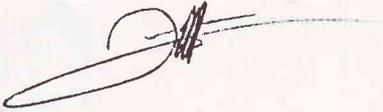
Kambou Sie Daniel 
Lehmann Hans Rudolf 
KENNEDY Alastair M. 
N'Goran N'Guéssan Félix 
Bernd Willerding 
Hady Vaillant 
Helen C. Kennedy 

William H. CHAPMAN 
Kambou Jean 

Hien Etienne 
Palenfo Albert 

VAN DONGE, SHORD. 

Sidiki Bayo 
Gnakoziri DAGO Jean 

BOAN BI ZRE Emmanuel 

Olive Howard

27-28 / 09 / 90

Annexe 1b

COMITE DE COORDINATION DES TRAVAUX POUR UN INSTITUT BIBLIQUE
DU 27 AU 28 SEPTEMBRE 1990 A ZUENOULA.

ETAIENT PRESENTS: Membres du comité - Zre Emmanuel, Jean Kambou, Mady Vaillant, Harald Hammerling, Sie Daniel Kambou, Shoerd Van Donge.
Observateurs: Jean Alao, Vincent Mason, Graham Chalker.

Une petite méditation a été dirigée le matin du 27 septembre par le président de cette rencontre, Zre Emmanuel. Il l'a basée sur Hebreux 11:1,2,4,7,8 parlant de la foi par laquelle on est approuvé par Dieu. A travers sa foi, Abel nous parle jusqu'à aujourd'hui d'un sacrifice acceptable aux yeux de Dieu. La foi de Noé s'est manifestée en construisant l'arche, bien qu'il eût pas vu le but. La foi d'Abraham s'est manifestée en quittant son pays sans savoir où il allait. Le défi est devant nous. Comment est notre foi?

ORDRE DU JOUR

1. Choix des secrétaires
2. Lecture du rapport COFDEAF
3. Etat actuel des démarches
4. Date éventuelle pour le commencement.
5. Emplacement
6. Financement et plan d'autogestion.
7. Cours à dispenser
8. Dénomination de l'établissement.
9. Conseil d'administration
10. Différents cycles et comment y accéder
11. Professeurs, personnel, besoins administratifs.
12. Recrutement d'élèves
13. Homologation de l'Institut
14. Divers
15. Date et lieu de la prochaine rencontre.

Détails de l'ordre du jour

- I. Vincent Mason et Graham Chalker ont été choisis comme secrétaires de la séance.

2. Lecture du rapport COFDEAF - on a lu les recommandations du rapport de la Consultation COFDEAF qui a eu lieu à Abidjan du 12 au 17 mars 1990 pour mieux nous situer.

3. Etat actuel des démarches.

- * L'Assemblée Generale de l'EPE (Burkina Faso) a approuvée l'idée.
- * L'Assemblée Generale de l'AEECI (Côte d'Ivoire) a aussi approuvée l'idée.
- * MEAO (Burkina Faso) - officiellement, elle ne l'a pas encore acceptée, mais elle est contente pour la poursuite des démarches
- * MEAO (Côte d'Ivoire) a acceptée l'idée.
- * Il a été demandé au CFBZ de faire un devis, mais rien n'a été fait en attendant l'accord des Assemblées Générales.
- * En ce qui concerne le financement, Shoerd a fait un sondage préliminaire chez quelques agences de soutien. En principe, ils s'intéressent à cette forme de projet.

* Ce comité propose que la recommandation de la COFDEAF soit acceptée: "Rehausser le niveau du CFBZ pour en faire un Institut Biblique multi-fonctionnel aux niveaux CEP et BEPC. Cet Institut Biblique offrirait également aux pasteurs en service la possibilité de parfaire leur connaissances."

4. Date éventuelle pour le commencement.

Le comité propose Octobre 1992 pour le commencement de l'Institut

5. Emplacement - Trois possibilités ont été proposées:

- a) Le terrain du CFBZ à Zuénoula.
- b) Zuénoula ville
- c) Bouaflé ville

Zre Emmanuel et Harald Hammerling poursuivront les démarches pour les possibilités à Zuénoula, pendant que Jean Alao prend la responsabilité des démarches à Bouaflé. Le comité aura besoin de leurs rapports à ce sujet à la prochaine réunion.

6. Financement.- il y a trois niveaux de financement:

- a) Financement pour la construction en générale. Nous envisageons une première étape de construction, suffisant pour débiter l'Institut et coûtant 50 millions cfa. Encore 50 millions cfa seront nécessaires pour achever cette oeuvre, Les églises (EPE-BF et AEECI) et la Mission MEAO de Burkina Faso et de la RCI s'engagent à fournir 12,5 millions cfa

Nous allons lancer un appel financier à l'extérieur pour les trois quarts qui restent.

b) Financement qui arrive des frais d'écolage -àétudier plus tard.

c) Financement pour le fonctionnement de l'établissement. Le comité a proposé que la Mission MEAO accepte 75% de cette responsabilité (divisé entre MEAO-BF 25% et MEAO-RCI 50%) et que les églises prennent 25% de cette charge (divisé entre EPE-BF 5% et AEECI 20%).

Harald Hammerling et Daniel Kambou ont été priés de faire une étude d'un budget général annuel pour les besoins d'un Institut Biblique au niveau de son fonctionnement. Ils sont priés de présenter ce budget à la prochaine réunion après avoir fait des recherches dans d'autres institutions, Dès que nous aurons établi la somme du fond de roulement nous pourrons répartir cette somme entre les quatre groupes, afin qu'ils puissent commencer à verser leur participation à partir d'octobre 1991. Le besoin de sensibiliser les membres de nos églises et nos missions dès maintenant était souligné.

7. Cours à dispenser - à voir plus tard.

8. Dénomination de l'établissement - faute une décision sur l'emplacement de l'Institut, on a seulement suggéré quelques possibilités, telles que

- Institut Biblique Polyvalent
- Institut Pastoral

9. Conseil d'administration - nous proposons la structure administrative suivante:

ASSEMBLEE GENERALE DE L'INSTITUT BIBLIQUE

CONSEIL D'ADMINISTRATION

DIRECTION

L'Assemblée Générale de l'Institut se composera des membres de AEECI EPE-BF, MEAO-BF et MEAO-RCI - chaque partie fournira quatre (4) membres. Pour le premier temps cette assemblée générale se reunira une fois par an. Elle sera l'organ supreme de l'Institut. C'est l'Assemblée Générale qui élira un comité plus restreint pour assurer un bon déroulement entre les réunions de l'Assemblée Générales.

L'Institut prendra charge des frais de déplacement des membres du comité. Le Conseil d'Administration se composera d'un membre de chaque organe participant (c-a-d, EPE-BF, AEECI, MEAO-BF, MEAO-RCI) plus le directeur de l'Institut Biblique.

10. Different cycles et comment y acceder - Nous proposons que l'enseignement soit divisé dans deux parties distinctes

- a) Un cour en commun
- b) Les cours d'option

Pour le premier niveau, il y aura 4 ans d'études. Pour le deuxième niveau il y aura encore un an d'étude. L'acceptation au 2eme niveau ne sera pas déterminée par la possession d'un certificat ou d'un brevet. Le critère de promotion sera plutôt, la capacité de l'élève de suivre les cours.

II. Professeurs, personnel, besoins administratifs.

Selon la recommandation de la COFDEAF, on a fait appel à deux enseignants - un africain, et un missionnaire pour faire partie du corps enseignant. Sie Daniel Kambou a été libéré de sa charge par l'EPE-BF pour devenir enseignant à l'Institut Biblique. On lui a demandé de se préparer à venir en janvier 1992 afin de s'habituer au travail en vue de commencer l'Institut en octobre 1992. Il prendra la responsabilité du directeur de l'Institut. Sa femme a suivi les cours bibliques pour les femmes à Bangui et elle a aussi appris la comptabilité et la dactylographie. Le comité a appris aussi qu'il y a un couple missionnaire qui s'intéresse à l'enseignement biblique. Il s'agit de Bernard et Brigitte Willerding. Il a été proposé que le directeur de l'Institut Biblique commence avec le salaire d'un pasteur de l'AEECI, avec une majoration - c-a-d - 35000cfa avec majoration de 5000cfa = 40000cfa.

12. Recrutement d'élèves - Conditions d'admission

- * avoir au minimum 20ans
- * être né de nouveau depuis au moins 3 ans.
- * avoir fait I année d'apprentissage à côté d'un pasteur.
- * être baptisé par immersion.
- * être membre actif de son église.
- * avoir un témoignage de sa conversion.
- * avoir un témoignage de son appel.
- * être en bonne santé.

- * être recommandé par son église.
- * avoir le niveau scolaire du CEP ou supérieur.
- * pour un homme marié - avoir une femme convertie
- avoir un mariage légale.

Il a été recommandé que le CFBZ continue de recruter ceux qui ont le CEP jusqu'à nouvel ordre.

I3. L'Homologation de l'Institut - nous allons considérer ses modalités et conditions plus tard.

I4. Divers

a) Shoerd a été prié de lancer un appel financier à l'extérieur. Pour cela, il a été demandé à Daniel Kambou et Zre Emmanuel de remettre à Shoerd un aperçu, y compris l'arrière-plan du processus qui nous ont amenés vers un Institut Biblique, un peu d'historique, la vision et les buts de cet Institut.

b) Constructions - Pour débiter cet Institut, il y aura besoin d'un certain nombre de bâtiments avant octobre 1992.

- 2 dortoirs de 5 appartements chacun.
- 2 salles de classe.
- 2 maisons de professeur.
- I bloc sanitaire.

Pour achever complètement la construction, nous aurons besoin éventuellement de - 2 autres dortoirs

- 2 autres salles de classe
- I bloc sanitaire encore
- I bloc de 6 salles (bibliothèque, débarras, salle de lecture, 3 bureaux)
- 2 autres maisons de professeur
- I cuisine/réfectoire
- I terrain de jeu

Tout cela dépendra de l'emplacement de l'Institut, qui n'est pas encore définitivement décidé.

c) Statuts - Daniel Kambou se renseignera auprès d'autres institutions au sujet des statuts. Nous commencerons notre étude des statuts à la prochaine réunion.

I5. Date et lieu de la prochaine réunion. - mardi le 27 novembre 1990 à Zuenoula.

10, 11, 12 sept 1991
10-12 / 09 / 91

PROCES VERBAL DE LA RENCONTRE DE LA
COMMISSION DU SUIVI DE PROJET DE
L'INSTITUT PASTORAL INTER-ETAT

10, 11-12 septembre 1991

L'an mil neuf cent quatre vingt onze et les dix (10) onze (11) et douze (12) du mois de Septembre s'est tenue à Gaqua au Burkina Faso, la troisième rencontre de la Commission pour le suivi du projet de l'Institut Pastoral Inter-Etat. La réunion était présidée par le Pasteur Kambou Jean.

Etaient présents : Membres : Kambou Jean, Zré Emmanuel, Alastair Kennedy, Mady Vaillant, Olive Howard, Kambou Sié-Daniel.
Observateurs : Bidiki Bayo Pierre, Kouassi Allaingbrè Pascal, Kambou Pierre.
Etaient absents : Hammerling Harald (membre), Joel Sib et Maiga Michailou (observateurs).

Ordre du jour :

- I. Méditations
- II. Election du Secrétaire de séance
- III. Lecture du P.V.
- IV. Points discutés
 1. Rapport sur l'état actuel des démarches
 2. Statuts et Règlements Intérieurs
 3. Assemblée Générale
 4. Finance
 - budget de fonctionnement
 - traitement des professeurs africains
 - frais des P.V.
 5. Déménagement famille Sié-Daniel Kambou
 6. Visite d'Ecoles
 7. Calendriers d'exécution du projet
 8. Plan de transition

9. Impression de brochures de publicité
10. Information
11. Divers.

I. Méditations :

Les travaux s'ouvrent par les salutations suivis de moments de méditations et de prière.

Le premier jour la méditation s'est portée sur Nbr. 13:25-33 et Es. 54:2.

Malgré le rapport beaucoup plus négatif que positif des explorateurs envoyés par Moïse, Caleb exhorte le peuple à avancer. Quand on est au seuil de la plénitude, la crainte et la peur peuvent naître. Quand nous détectons les géants et notre vulnérabilité, faisons confiance au Seigneur car il se charge des géants. Nous sommes à un pas du lancement de l'I.P.H. Malgré les adversités nous ne devons pas nous restreindre, mais faire confiance au Seigneur et élargir nos horizons.

Le deuxième jour, le Pasteur Jean Kambou a dirigé la méditation. Partant de Mat.14:22-33, il relève que même étant dans la volonté de Dieu, il peut y avoir des circonstances contraires. Quelque soit ces difficultés, le plan de Dieu s'accomplira. En faisant confiance au Seigneur, à la fin nous aurons un sujet de louange après avoir vécu la manière dont le Seigneur nous a conduit.

La méditation du troisième jour est conduite par le Pasteur Zré Emmanuel. Il donne son exhortation en se basant sur 1Thes.5:18, Rom.1:8-9 et Jos.1:1-3. Toutes les situations que rencontrent le chrétien, doivent être perçues comme des occasions pour rendre grâce à Dieu et aussi des temps de prière. Partant de la prière, il encourage les membres de la Commission à prier spécialement pour ceux qui sont directement impliqués dans l'exécution du lancement du projet I.P.H. et de ceux qui s'intéressent à ce projet. Pour finir, il a invité chacun à se fortifier en restant fermement attaché à Dieu malgré les obstacles qui se présenteront sur le chemin.

II. Election du secrétaire de séance :

Sié-Daniel Kambou est choisi comme secrétaire de séance, secondé par Mady Vaillant.

III. Lecture du P.V. du 6-7 Février 1991.

Le P.V. de la dernière réunion est lu par Mady Vaillant et adopté.

IV. Points discutés :

1. Rapport sur l'état actuel des démarches :

L'A.G. de l'A.E.E.C.I. a accepté les propositions de la Commission. Plusieurs autorités administratives de Bouaflé sont favorables à l'implantation de l'I.P.H. dans cette ville. L'A.E.E.C.I. est aussi d'accord pour participer activement à l'avancement du projet.

La Sous-Commission chargée de trouver un terrain est mandatée pour poursuivre les démarches en vue de l'obtention de l'ancienne Ecole Forestière ainsi que le terrain de ^{la} scierie lui faisant face, qui jumelés, pourraient convenir pour les besoins de l'I.P.H.

Le terrain de la scierie fait l'objet d'un titre foncier, ^{le} la Commission donne son accord pour ^{son} acquisition jusqu'à concurrence de deux million (2 000 000) de francs CFA. Parallèlement la Sous Commission poursuivra ses démarches pour l'obtention d'un terrain vierge.

2. Statuts et Règlements Intérieurs :

Les Statuts et Règlements Intérieurs ont été lus. Après débat sur l'article 1, l'appellation I.P.H. a été maintenue et d'autres modifications ont été apportées. Cf. Statuts et Règlements Intérieurs révisés. En rapport avec l'article 2, il est demandé à Emmanuel Zré et à Olive Howard d'ouvrir une boîte postale pour l'I.P.H.

3. Assemblée Constitutive :

Lieu : Ouagadougou au Burkina Faso.

Date éventuelle : 28 Février.

Composition : Membres de la Commission pour le suivi des travaux, Directeur sortant du C.F.B.Z, Bernard Willerding professeur au C.F.B.Z, délégués des Missions et Eglises membres, Secrétaires régionaux pour l'Afrique.

4. Finances :

1. Budget prévisionnel pour l'année de lancement 91-92

- salaires :

3 x 15 000 = 45 000

9 x 40 000 = 360 000

Total salaire 405 000

- loyer 180 000

- secrétariat 150 000

- cours photocopiés 150 000

- déplacement 100 000

- divers 15 000

TOTAL 1 000 000

10.000
100.000
200.000
50.000

Une lettre sera expédiée aux copropriétaires leur demandant de s'acquitter de leur participation en une ou deux tranches, la première partie en Octobre 1991 et la deuxième partie en Février 1992. Jusqu'à nouvel ordre ces fonds seront versés au C.F.B.Z pour le compte de l'I.P.H.

M.E.A.O.C.I. 500.000

M.E.A.O.B.F. 250.000

A.E.E.C.I. 200.000

E.P.E.B.F. 50.000

Pour la période d'Octobre en Décembre 1991, l'allocation de Sié-Daniel Kambou sera de l'ordre de 15 000Frs par mois. Le premier sera couvert par le Comité Central du Burkina, et le reste par l'IPH.

5. Déménagement famille Sié-Daniel Kambou :

La famille de Sié-Daniel Kambou pourrait déménager dans le mois de Décembre dans la semaine du 23 avec l'accord des

responsables de l'E.P.E.

La Mission et l'Eglise au Burkina Faso se chargeront des frais du déménagement qu'elles déduiront de leur participation au budget de fonctionnement, il en est de même des frais des P.V.

6. Visites d'Ecoles :

Le principe de visiter des Ecoles est accepté. Il est prévu de visiter dans l'année 2 écoles bibliques au maximum en commençant par celles qui sont proches. La première visite sera celle du Chrstian College Service (C.S.C) à Kumasi au Ghana, dont les frais sont prises en charge par ledit établissement.

7. Calendrier d'exécution du Projet :

7.1. Exécution des travaux

Phase 1. De Janvier 1992 à Octobre 1992

- Obtention du terrain - Budget 2.000.000 CFA
- Préparation des dossiers techniques (dévis estimatifs et descriptifs et permis de construire)- Budget 150.000 CFA.

Phase 2. D'Octobre 1992 à Janvier 1993

- Mise en place du Comité de construction
- Préparation du terrain
- Préparation des matériaux de base
- Budget du début des travaux : CFA

Phase 3. De Janvier 1993 à Janvier 1994

- Commande de l'équipement complémentaire
- Première tranche des travaux de construction
- Budget de l'équipement : CFA
- Budget de construction apprximatif 50.000.000 CFA

Phase 4. De Février 1994 à Septembre 1994

- Déménagement de l'I.P.H. à Bouaflé
- Installation du nouvel équipement
- Frais de déménagement approximatif 100.000 CFA.

Phase 5. D'Octobre 1994 à Octobre 1995

- Préparation des matériaux de base pour deuxième tranche de construction
- Deuxième tranche des travaux de construction
- Budget de construction approximatif 50.000.000 CFA.

Phase 6. D'Octobre 1995 à Juin 1996

- Fin des travaux
- Inauguration officielle de l'Etablissement

7.2. Formation

Phase 1. De Janvier 1992 à Octobre 1992

- Installation de la famille Sié-Daniel Kambou à Zuénoula
- Préparation de la transition du CFBZ à l'IPH
- Assemblée Constitutive et mise en place du Conseil d'Administration
- Préparation des cours
- Prise de contact avec les Organismes de soutien, les autorités administratives, les Quartiers Généraux de la WEC, les Eglises et Missions et les autres Etablissements de formations bibliques.
- Budget de lancement : 1.000.000 CFA.

Phase 2. D'Octobre 1992 à Juin 1993.

- Première année des cours
- Budget de fonctionnement 2.000.000 CFA.

Phase 3. D'Octobre 1993 à Juin 1994

- Deuxième année des cours
- Budget de fonctionnement : 2.000.000 CFA

Phase 4. D'Octobre 1994 à Juin 1995

- Troisième année des cours
- Remise des diplômes de fin d'études du 1er cycle
- Budget de fonctionnement : 2.000.000 CFA.

Phase 5. D'Octobre 1995 à Juin 1996

- Quatrième année des cours
- Budget de fonctionnement : 2.000.000 CFA

Phase 6. D'Octobre 1996 à Juin 1997

- Cinquième année des cours
- Remise des diplômes de fin d'études du 2ème cycle
- Budget de fonctionnement : 2.000.000 CFA.

7.3. Plan de construction :

Olive Howard prendra contact avec Keith Teri Edwards pour les plans et les dévis estimatifs et descriptifs suivant les dimensions arrêtées par la Commission. Il est décidé de construire des logements polyvalents pouvant être utilisés par des couples ou des célibataires.

7.4. Équipement :

Olive Howard contactera Daniel Gbè pour l'obtention d'un dévis de l'équipement complémentaire.

8. Plan de transition :

Olive Howard prendra contact avec le Directeur du CFBZ pour obtenir des renseignements sur les cours déjà dispensés et ceux qui restent ainsi que la situation des élèves en vue d'élaborer un plan de transition du CFBZ à l'IPH. Ces renseignements seront envoyés à Sié-Daniel Kambou.

9. Impression des brochures de publicité :

Sié-Daniel Kambou est chargé de réunir les éléments nécessaires pour l'impression d'un dépliant en vue de faire connaître l'IPH auprès des amis intéressés des Églises et Missions ainsi que des Organismes de soutien avant la fin du mois d'Octobre 1991. Un exemplaire de ces travaux sera envoyé à chaque membre de la Commission. Par ailleurs il prendra contact avec le responsable de la nouvelle imprimerie à Kumasi pour voir s'il serait possible d'imprimer les brochures chez eux. Alastair et Hélène Kennedy sont chargés de la maquette, du suivi de l'impression et de la traduction

en anglais. Il est prévu 1.000 exemplaires en français et 500 en anglais.

10. Informations :

- Il semble qu'actuellement les Organismes de soutien ne sont plus à mesure de donner satisfaction à toutes les demandes. Environ 1/10ème de celles-ci sont honorées. Leur nouvelle stratégie consiste à choisir eux-mêmes un certain nombre d'Etablissements auxquels ils attribuent quelques bourses. Il est donc impératif de se faire mettre sur la liste dès que possible par l'intermédiaire de certains amis.

- Depuis un certain temps la WEC Grande Bretagne s'intéresse davantage au soutien des projets de formation. Dans cette nouvelle optique, le Quartier Général envisage le déblocage de fonds destinés à ce genre de projets. Il est donc important de les tenir informer de l'évolution du projet IPH.

11. Divers :

- Des papiers entête seront imprimés avec une bande verte sur laquelle figurera le nom de l'Etablissement et son sigle.

- La prochaine réunion de la Commission se tiendra le 27 Février 1992 à Ouagadougou au Burkina Faso, présidée par le Pasteur Jean Kambou.

- Un rapport des travaux de la Commission sera donné à l'Assemblée Constitutive par le secrétariat régional de la WEC.

- Le recrutement d'un Intendant sera sur l'ordre du jour de l'Assemblée Constitutive, ainsi que le traitement des professeurs africains.

Les Secrétaires de séance,

Sié-Daniel Kambou

Nady Vaillant.

10 fév 1931

7,10 / 02 / 31

L'an mille neuf cent quatre vingt onze et les six et sept du mois de Février s'est tenue à Zuénoula la deuxième rencontre de la Commission chargée du suivi du projet de l'Institut Pastoral Inter-Etat. La réunion était présidée par le Pasteur Zré Emmanuel.

Etaient présents : Zré Emmanuel, Jean Kambou, Sié-Daniel Kambou, Alastair et Helen Kennedy, Mady Vaillant, Olive Howard et Hämmerling Harald.

Ordre du jour :

- I. Salutations et prière
- II. Choix du secrétaire de séance
- III. Lecture du P.V. de la dernière réunion
- IV. Points discutés
 1. Accord M.E.A.O.B.F. pour le projet
 2. Emplacement de l'Institut et dénomination
 3. Statuts
 4. Programme des cours
 5. Finances
 6. Frais des réunions
 7. Observateurs
 8. Divers.

I. Salutations et prières :

Les travaux s'ouvrent par les salutations, des moments de prière et une courte exhortation de Zré Emmanuel dans Mat.28:19-20.

II. Choix du Secrétaire de séance :

Sié-Daniel Kambou est choisi comme secrétaire de séance.

III. Lecture du P.V. de la dernière réunion :

Le P.V. de la dernière réunion est lu par le Secrétaire et adopté avec quelques amendements :

Point 6 : Financement.-

- a) Financement pour la construction en générale. Nous envisageons

une première étape de construction, suffisant pour débiter l'Institut et coûtant 50 millions cfa. Encore 50 millions cfa seront nécessaires pour achever cette oeuvre. Les églises (EPE-BF et AEECI) et la Mission MEAO de Burkina Faso et de la RCI pourraient s'engager à fournir 12,5 millions cfa. Nous allons lancer un appel financier à l'extérieur pour les trois quarts qui restent.

Point 10 : Différents cycles et comment y accéder - Nous proposons que l'enseignement soit divisé dans deux parties distinctes.

- a) un tronc commun
- b) les cours à option

IV. Points discutés :

1. Accord M.E.A.O.B.F.

La Commission est informée que la M.E.A.O.B.F. a approuvé l'idée de la création d'un Institut Inter-Etat. D'autres missions rattachées à la W.E.C. pourraient avoir aussi de l'intérêt pour ce projet.

2. Emplacement et dénomination de l'Institut-

Le Pasteur Zrè Emmanuel fait un rapport des recherches qui ont été faites au niveau de Bouaflé et de Zuénoula. A Bouaflé les possibilités semblent se présenter, seulement il faudrait beaucoup de temps pour les exploiter. A Zuénoula les changes sont plus grandes pour l'acquisition d'un terrain et des plans de masse ont été préparés par monsieur Van Inger montrant les possibilités du terrain en vue.

Après avoir réfléchi sur les avantages et les inconvénients liés à chaque ville, la Commission est unanime pour établir l'Institut à Bouaflé. Elle recommande que l'Ecole Forestière ainsi que le terrain d'une scierie en face de ladite soit d'abord visée. Si cela échoue, alors on pourra chercher un autre terrain à Bouaflé.

L'Institut est dénommé : Institut Pastoral Hébron (IPH)
HEBRON en hébreu signifie CONFEDERATION
Selon Larousse, une Confédération est une "Union d'Etats Souverains".
C'est l'idée de cette union, ici d'Eglises existant dans différents pays, qui a été retenue.

De plus Hébron est le lieu où de grandes choses se sont accomplies :

- c'est l'ancien Kirjath Arba (Josué 14/15) patrie des géants.
- c'est là où sont arrivés les 12 espions envoyés par Moïse. (Nb.13)
- Caleb, l'un des 12, en a hérité (Josué 15/13)
- c'est aussi la ville où David fut oint roi et qui devint la capitale de Juda (II Samuel 5).

3. Statuts :

Le premier jet des statuts et règlements intérieurs a été présenté par Sié-Daniel Kambou. Mady Vaillant, Jean Kambou et Sié-Daniel Kambou sont choisis pour y porter les corrections déjà faites et les additifs proposés.

4. Programme des cours :

Le curriculum général des cours est proposé par Sié-Daniel Kambou. Il est accepté et quelques cours y sont ajoutés. Un sondage sera fait auprès des pasteurs pour élaborer le programme des cours de spécialisation.

5. Finances :

La somme d'un million neuf cent quatre vingt mille (1 980 000)cfa est proposée pour le budget annuel. La Commission l'accepte.

Pour les constructions, Olive Howard attend l'aperçu historique afin de les expédier à Shoerd Van Donge pour qu'il aille de l'avant avec les recherches des fonds auprès des organismes.

6. Frais de la réunion :

Les frais de la réunion sont partagés comme suit :

- Secrétariat Régional : 50%
- A.E.E.C.I. 20 000frs
- M.E.A.O.C.I. 61 450frs.

7. Observateurs :

Le principe d'avoir des observateurs aux séances de travail de la Commission est accepté. Il est recommandé de faire des efforts pour informer les membres des gens qui sont invités bien avant les réunions.

8. Divers :

8.1 P.V. Les P.V. seront envoyés à tous les membres de la C.O.F.D.E.A.F, et trois copies supplémentaires pour la C.I.

8.2 Prochaine réunion : La prochaine réunion se tiendra du 11-12 Septembre 1991 à Gaoua au Burkina Faso.

8.3 Les frais des procès-verbaux et des postes seront examinés à la prochaine réunion.

8.4. La prière de clôture est faite par le Pasteur Jean Kambou.

Le Secrétaire de séance

Sié-Daniel Kambou.



CALENDRIER D'EXECUTION DU PROJET

INSTITUT

PASTORAL

HEBRON

CHANTIER

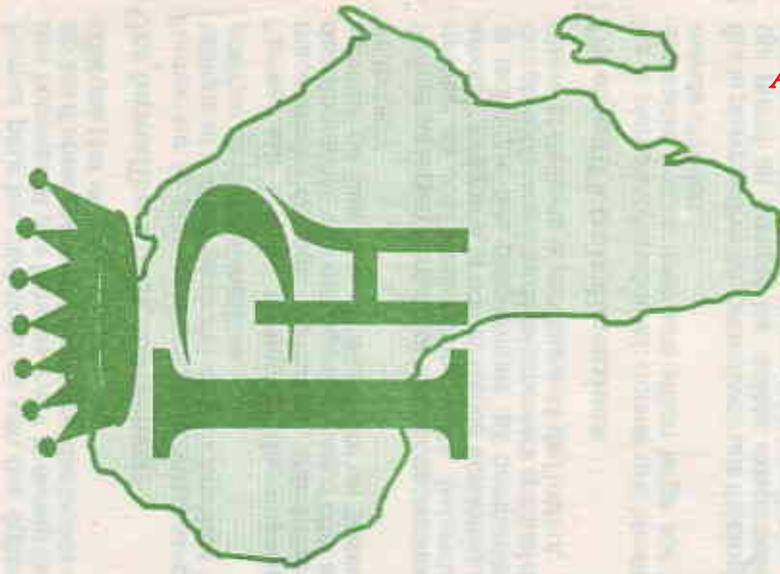
- De JANVIER 1992 à OCTOBRE 1992*
- Obtention du terrain et constitution des dossiers techniques
 - Budget: 2.150.000 CFA
- D'OCTOBRE 1992 à JANVIER 1993*
- Mise en place du comité de construction
 - Préparation du terrain et des matériaux de base
 - Budget: 3.000.000 CFA
- De JANVIER 1993 à JANVIER 1994*
- Première tranche des travaux de construction et équipement
 - Budget: 55.000.000 CFA
- De FEVRIER 1994 à SEPTEMBRE 1994*
- Déménagement de l'IPH à Bouaffé
 - Budget: 100.000 CFA
- D'OCTOBRE 1994 à OCTOBRE 1995*
- Deuxième tranche des travaux de construction
 - Budget: 50.000.000 CFA
- D'OCTOBRE 1995 à JUIN 1996*
- Finition et inauguration.
- Budget total: 110.250.000 CFA*
- 10% de ce budget revient aux églises et missions co-propriétaires de l'Institut.

*Cours approximatif: 500 CFA = 10 NF
500 CFA = 250 FS*

FORMATION

- De JANVIER 1992 à OCTOBRE 1992*
- Installation du personnel à Zuénoula
 - Transition du CFBZ à l'IPH
 - Assemblée Constitutive et mise en place du Conseil d'Administration
 - Préparation des cours
 - Prise de contact avec les organismes de soutien
 - Budget: 1.000.000 CFA
- D'OCTOBRE 1992 à JUIN 1993*
- Première année de formation
 - Budget: 2.000.000 CFA
- D'OCTOBRE 1993 à JUIN 1994*
- Deuxième année de formation
 - Budget: 2.000.000 CFA
- D'OCTOBRE 1994 à JUIN 1995*
- Troisième année de formation
 - Remise des diplômes de fin d'études du 1er cycle
 - Budget: 2.000.000 CFA
- D'OCTOBRE 1995 à JUIN 1996*
- Quatrième année de formation
 - Budget: 2.000.000 CFA
- D'OCTOBRE 1996 à JUIN 1997*
- Cinquième année de formation
 - Remise des diplômes de fin d'études du 2ème cycle
 - Budget: 2.000.000 CFA

Le budget de fonctionnement est couvert par les cotisations des églises et missions co-propriétaires de l'Institut et de l'écolage. Les chiffres peuvent cependant varier d'une année à l'autre.



Annexe 1e

COTE D'IVOIRE



UN INSTITUT A VISION TRIDIMENSIONNELLE



UN PROJET INTER-ETATIQUE

I Un niveau d'études à trois dimensions:

- 1 Permettre le recyclage et la spécialisation des serviteurs de Dieu en fonction.
- 2 Former pour les ministères au sein des églises des hommes et des femmes ayant le niveau du Certificat d'Etudes Primaires.
- 3 Former pour les ministères au sein des églises des hommes et des femmes ayant le niveau des écoles d'enseignement secondaire, des lycées et collèges (1er et 2ème cycles).

II Une formation à trois dimensions:

- 1 Former sur le plan académique (connaissance biblique et culture générale) en y incorporant la pratique de divers ministères.
- 2 Former sur le plan technique (menuiserie, maçonnerie, élevage, agriculture, nécanique, dactylographie, arts ménagers) en vue d'offrir au serviteur de Dieu la possibilité d'être un "faiseur de tentes".
- 3 Former sur le plan spirituel (foi, vertu, connaissance, maîtrise de soi, persévérance, piété, fraternité, amour); intégrer à la connaissance académique et technique des programmes qui comportent des objectifs visant au développement spirituel de l'élève et de toute la communauté de l'institut.

III Un objectif à trois dimensions:

- 1 Sur le plan dénominational: donner une identité ecclésiale propre avec une vision large sur le monde chrétien.
- 2 Sur le plan continental: promouvoir une théologie qui prend en compte les réalités existentielles africaines et l'héritage du monde évangelique.
- 3 Sur le plan mondial: consolider le caractère international de l'institut en vue de faciliter les ministères transculturels.

En 1973, une école biblique en français voit le jour en Côte d'Ivoire. Après 5 promotions, l'Ecole est fermée pour s'ouvrir avec une nouvelle vision. Elle est dénommée: Centre de Formation Biblique de Zuénoula (CFBZ). Sa vocation est de former tous ceux qui veulent travailler au sein de l'église. Très vite, la vision s'élargit. La nécessité d'une formation théologique et l'acquisition de connaissances générales se posent. L'Assemblée Générale de l'Alliance des Eglises Evangéliques de Côte d'Ivoire (AEECI) examine en 1987 la possibilité d'avoir un Institut Supérieur. Vers la même période, L'Eglise Protestante Evangélique (EPE) du Burkina Faso voit aussi le besoin d'avoir une Ecole Biblique en français et s'apprête à aller de l'avant avec ce projet.

En 1988, un comité mis en place par l'Assemblée Générale de l'AEECI, propose la création d'un Institut Supérieur. Une réunion consultative est organisée à Abidjan en mars 1990 regroupant les églises et missions rattachées à la WEC Côte d'Ivoire, Burkina Faso, Sénégal, Guinée, Ghana, Zaïre ainsi que deux représentants du Quartier Général de la WEC. Par rapport aux besoins exprimés, les membres présents ont été unanimes à décider qu'il était urgent de conjuguer les efforts en vue de rehausser le niveau du CFBZ pour en faire un Institut Biblique multifonctionnel et inter-étatique. Cette mission est confiée à la Côte d'Ivoire et au Burkina Faso et une commission, chargée de poursuivre les travaux de la consultation, est mise en place.

Dans un premier temps, elle a sensibilisé les églises et missions concernées (Côte d'Ivoire, Burkina Faso). Assurée de l'accord de ces deux pays, la commission s'est chargée de l'ébauche des statuts et règlements intérieurs de l'institut en projet, des démarches pour l'obtention du terrain et de la convocation d'une Assemblée Constitutive qui sera chargée de la poursuite des travaux.

PERSONNEL



I Commission chargée des travaux de démarrage

Alastair & Helen KENNEDY: Secrétaires Régionaux de la WEC International pour l'Afrique.
Mady VAILLANT: Adjointe au chef de champ de la Mission Evangélique de l'Afrique Occidentale (MEAO) au Burkina Faso et Associée aux Secrétaires Régionaux.

Shord VAN DONGE: Chef de champ de la MEAO en Côte d'Ivoire.

Harald HAMMERLING: Directeur du CFBZ.

KAMBOU Jean: Président de l'Eglise Protestante Evangélique (EPE) au Burkina Faso.

ZRE Emmanuel: Président de l'Alliance des Eglises Evangéliques de Côte d'Ivoire (AEECI).

KAMBOU Sié-Daniel: Pasteur de l'EPE de Gaoua au Burkina Faso.

II Personnel de l'Institut

KAMBOU Sié-Daniel (Directeur) M.Th.

Bernrd WILLERDING (Professeur) M.Div.

Vincent MASON (Professeur) M.Div.

SUJETS DE PRIERE

Voulez-vous prier avec nous pour:

- L'acquisition du terrain à Bouaflé en Côte d'Ivoire.
- La rencontre des membres de l'Assemblée Générale le 28 février 1992.
- Le déménagement de la famille Kambou Sié-Daniel en décembre 1991 à Zuénoula en Côte d'Ivoire où l'institut va démarrer.
- Le budget de construction et d'équipement.
- Le recrutement des étudiants en octobre 1992, date d'ouverture de l'IPH.

Pour de plus amples renseignements veuillez écrire à:

Institut Pastoral Hébron
 B P 5 Zuénoula
 Côte d'Ivoire

SY/DBM

**MINISTRE D'ETAT,
MINISTRE DE L'INTERIEUR
ET DE LA DECENTRALISATION**

REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE

Union - Discipline - Travail

Direction des Affaires
Politiques

Abidjan, le 02 JUN 1998

N° 1771 /INT/DAP/SD1

**Ministre d'Etat,
Ministre de l'Intérieur
et de la Décentralisation**
(Officier de l'Ordre National)

Au Pasteur BOAN BI ZRE Emmanuel
B.P. 65 Bouafilé
S/C de Monsieur le Préfet de la
Région de la Marahoué
Préfet de BOUAFLE

Objet : V/L en date
du 24 septembre 1998

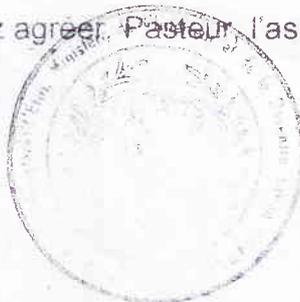
Pasteur,

Comme suite votre lettre visée en objet, par laquelle vous sollicitez une autorisation en vue de la création d'un **Institut Pastoral Inter-Etat à Bouafilé** dénommé « **INSTITUT PASTORAL HEBRON** » (I.P.H.),

J'ai l'honneur de vous faire connaître que je n'émetts aucune objection à votre démarche.

Cependant, vous voudriez bien prendre l'attache du Ministère du Logement et de l'Urbanisme et des Autorités Municipales de votre localité.

distiguée Veuillez agréer, Pasteur, l'assurance de ma considération



EMILE CONSTANT BOMBET

St. Petersburg le 26-3-92

Annexe 2b

Cher Daniel,

merci de ta lettre reçue en février. J'espère que la présente te trouve, toi et ta famille en bonne santé et dans la joie du Seigneur.

J'ai fait de mon mieux en indiquant des cours que j'aimerais enseigner avec remarques et conditions. J'espère que la question de lignes de cours ne sera pas trop difficile pour le budget de l'IPH, car c'est très important pour l'étude et pour l'enseignement dans la dispensation des cours.

Je constate un remaniement du curriculum indiqué sur la feuille ci-jointe par rapport au Curriculum Général des Cours. La feuille reçue il y a des mois : Relig. Trad. Rf. et Educ. Chrétienne' enlevés et 8 autres cours ajoutés. Ce que me sème, c'est la réduction de cours bibliques ou d'heures de cours bibliques, ou bien toute les deux. L'étude de la Bible biblique représente pour moi la chose la plus précieuse ainsi pour les élèves selon mes observations pendant une dizaine d'années dans l'enseignement biblique. Si nous venons donc beaucoup réduire cet enseignement du curriculum, quel sera l'avantage pour les élèves qui savent qu'ils doivent avant tout connaître la Bible en vue d'exercer la grande partie de leur ministère pastoral, c. à d. prédications, enseignements, conseils, soins d'âme etc. C'est le fait de voir pour chaque année scolaire au curriculum un seul cours, ou 2 h pour NT et pareil pour AT. Je trouve cela dommage et je sais que beaucoup d'établissements semblables comme Emmanuel en Suisse, Nogent, IBY offrent beaucoup de cours bibliques à leurs élèves (comme c'était le cas au CFBZ aussi).

Vincent MASON
4020 58th Ave. No.
St. Petersburg FL. 33714

Je pense arriver vers fin août et me mettre
au travail à déménager mes affaires là où je dois
résider. C'est ainsi que je n'aurai pas beaucoup de temps
à dépenser sur la préparation de cours. Je serais très
reconnaissant de connaître la décision prise au sujet
des cours qui me seront attribués en confite, mais
aussi si tu pourrais m'aider à commander des
livres pour mes cours afin de les avoir en main
des le début de l'année scolaire, merci d'avance.

Je salue t. l. m. chaleureusement

Fraternellement, Vincent

INTITULE DU COURS I.	HEURE/AN	NOM DE L'ENSEIGNANT	AVIS CONSEIL
Ancien Testament	*60	Vincent MASON	2
Anglais	*30	Vincent MASON	1
Approches d'étude de la Bible	30	Vincent MASON	1
Catholicisme	30	Vincent MASON	1
Combat spirituel	30		
Discipulat	30		
Dogmatique	60		
Évangélisation	30		
Français	30		
Grec	30	X Vincent MASON	
Histoire de l'Église	30	+ Vincent MASON	
Histoire-Géographie Générale	30		
Homilétique	30		
Hygiène	30	Vincent MASON	
Islam	30	Vincent MASON	
Musique	30		
Nouveau Testament	60	Vincent MASON	2
Technique	60		

* Les cours de 60hs par an sont enseignés deux heures par semaine pendant 30 semaines.

* Les cours de 30hs par an sont enseignés une heure par semaine pendant 30 semaines.

X pourvu que le livre du cours soit celui de M. le Docteur J.M. Nicol de Nozant - c'est le livre que j'ai introduit à IBY, autrement je cède la place au le cours à un autre pr

• à condition qu'il y aura un livre de cours, le Catholicism à la lumière des Écritures Saintes par J. Blocher est très bien mais très cher ^{plus de 3.000 FFA}. Mon problème est que je ne tapper pas à la machine à écrire et lorsqu'il y a déjà un bon livre....

+ à condition qu'il y aura un livre de cours, celui de Nicol Un Précis de Histoire de l'Église de préférence

matière biblique : de préférence Nouveau Testament 2^{ème} choix Ancien Test

25-06-92

Annexe 2c

Bonjour Daniel,

Merci de ta lettre du 15-06-92 reçue hier. J'espère que la présente vous trouve tous en bonne santé.

Concernant la question du curriculum, j'ai eu quelques conversations avec Mr. Paul Cochran, Il était missionnaire au Tchad, avec la mission TEAM, directeur de la dite mission et enseignant/professeur pendant 13 ans au Tchad. Il était aussi fondateur et directeur de leur Institut Biblique pendant 10 ans, qui ressemblait à IBY. Ensuite il était directeur interim, chargé d'établir l'administration de leur Faculté évangélique à Njemina. Après avoir étudié le curriculum de l'IPH il a fait beaucoup de remarques, entre autres :

concernant le 1^{er} cycle -

- vu le niveau de recrutement, il faut éliminer tous les cours de Grec, Hébreu et anglais, en mettant tout l'accent sur le français.
- il faut établir un examen pour tester les nouveaux candidats en français (vocabulaire, grammaire, dictée, compréhension etc.). C'est un examen qui déterminera qui pourrait être admis comme élève.
- l'anglais est une perte de temps pour la grande majorité des élèves en servant de distraction des cours valables pour leur formation de Pasteur
- ne pas réaliser les cours Bibliques - l'étude de la Bible
- besoin de cours sur l'éthique et la Théologie Pastorale

concernant le 2^e cycle -

- pas besoin de cours d'Hébreu, ceci est enseigné seulement en Faculté
- offrir anglais à ceux qui peuvent en profiter
- pas besoin de Philo générale : offrir seulement un cours de Philo sur la Pensée Chrétienne (30hrs)
- pas besoin de cours de Théologie de l'AT et de NT, seulement la Dogmatique
- les cours d'exégèse sont offerts en Fac, en 3^e et 4^e années, en travaillant pleinement dans le / les textes et dans les langues originales. nous voulons plutôt l'analyse en profondeur certaines parties de la Bible là où on donne ou prête l'attention à des éléments en grec qu'on trouve importants et pertinents.

Je trouve que les remarques de Mr. Cochran sont très justes, c'est ainsi que je me pose des questions sur le curriculum adopté par IPH. A mon avis, la formation pastorale a besoin, avant tout, d'une bonne connaissance de la Bible, l'étude du texte lui-même, comme c'est fait à IBY, à Emmaüs, à Noyent, etc.

Concernant les cours qui me sont proposés, je les accepte avec réservations, et à condition que j'aie des livres de cours à propos, pour tous ces cours :

- Anglais I (40h), Anglais II (30h), Histoire de l'Eglise (30h) avec Précis de l'Histoire de l'Eglise, Dogmatique (60h) avec un bon livre comme Précis de la Doctrine Chrétienne par J.M. Nicot (Noyent). J'accepte aussi Grec I si nous utilisons le livre de Grec de J.M. Nicot (Noyent) que j'ai aussi utilisé à IBY. Ceci est ce que j'aimerais pas devenir "prof de langues", je préfère enseigner les cours bibliques. L'an prochain, '93-'94, je ne veux pas enseigner Grec I et II et en '94-'95 je n'aimerais pas enseigner Grec I, II et III ! Je suis d'accord de suivre une classe d'élèves de Grec I à II à III etc, mais pas les professeurs. Moi, toi et Bont - nous connaissons tous le Grec, n'est-ce pas ?

A vrai dire, j'ai des ^{réservations} sérieux en ce qui concerne ce nouveau curriculum. Concernant la proposition que je prenne la responsabilité de l'intendance, je ne suis pas du tout en mesure d'assumer cette responsabilité.

Merci, Daniel, de tes messages encourageants. J'espère à être avec vous début septembre. Il faut que je mette cette lettre à la poste maintenant. Salutations à tous.

Fraternellement en Christ, Vincent

P.S. - Mr Paul Cochran habite ici, à la même adresse que la mienne, sous le cas que vous ayez besoin de lui écrire.

John Vincent Mason
4020 58th Ave. N.
St. Petersburg, FL 33714



Mr. Kambou Sié-Daniel
IPH
B.P. 5
Zuénoula
Côte d'Ivoire
AFRIQUE

AEROGARAME • VIA AIRMAIL • PAR AVION

2 Second fold

© USPS 1991

Additional message area:

ENQUETE 1 SUR LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL

Nous effectuons une enquête auprès de **personnes formées à l'IPH de la période de 1992 à 2012** dans le but de mieux comprendre leur pratique du leadership. Nous vous serons reconnaissants de bien vouloir répondre aux quelques questions suivantes.

Merci de tout cœur pour votre participation.

Rév Yao Roger NDRI
Doctorant en Leadership Transformationnel

Date / / Heure de début.....

1. Identification de l'enquêté (e)

Nom du pays : _____

Nom de la ville : _____

Nom et prénom de l'enquêtéur : _____

Nom et prénom de l'enquêté(e) : _____

Inscrire le chiffre de votre choix dans le carreau

1.1	Sexe	1 = Masculin	2 = Féminin	<input type="checkbox"/>	
1.2	Nationalité	1= Côte d'Ivoire	2 = Burkina Faso 3= Sénégal 4 = Autre (préciser)_____	<input type="checkbox"/>	
1.3	Année d'entrée à l'IPH	1 = 1992 2 = 1993 3 = 1994 4 = 1995 5 = 1996	6 = 1997 7 = 1998 8 = 1999 9 = 2001 10 = 2002	11 = 2003 12 = 2004 13 = 2005 14 = 2006 15 = 2008	<input type="checkbox"/>
1.4	Programme suivi	1 = Licence Module 3 = Formation Pastorale 5 = Recyclage	2 = Licence Résidentielle 4 = Section des femmes 6 = Programme Niveau I	<input type="checkbox"/>	
1.5	Niveau d'étude initiale	0 = Aucun 3 = Secondaire 2 ^{ème} cycle 5 = Autre (préciser) _____	1 = Primaire 2 = Secondaire 1 ^{er} cycle 4 = Supérieur	<input type="checkbox"/>	
1.6	Profession antérieure exercée	0 = Aucun 4 = Artisan 7 = Retraite	1 = Agriculteur 3 = cadre dans le public ou dans le privé 5 = profession libérale 8 = autre (préciser) _____	<input type="checkbox"/>	
1.7	Ministère principal actuel	0 = Aucun 3 = Enseignant	1 = Pasteur 4 = Aumônier 6 = Autre (préciser) _____	<input type="checkbox"/>	
1.8	Ministère secondaire actuel	0 = Aucun 3 = Enseignant	1 = Pasteur 4 = Aumônier 6 = Autre (préciser) _____	<input type="checkbox"/>	

2. Connaissance du leadership

Inscrire le chiffre de votre choix dans le carreau

2.1	Savez-vous ce que c'est que leadership ?	1 = oui 2 = non	<input type="checkbox"/>
2.2	Où avez-vous appris la notion de leadership ?	1 = Pendant la formation à IPH ministère 3= Ailleurs (préciser) _____	<input type="checkbox"/>
2.3	Quelle est votre définition du leadership ?		

2.4	Quelles disciplines dans le programme de l'IPH ont parlé du leadership ?				
2.5	Avez-vous suivi le cours de Management/leadership/menariat à l'IPH ?	1 = Oui	2 = Non	3 = Je ne sais plus	<input type="checkbox"/>
		Si Oui, qu'apporte-il à votre ministère ?			
2.5	Faites-vous une différence entre un manager et un Leader ?	1 = Oui	2 = Non		<input type="checkbox"/>
		Si Oui quelle est cette différence ?			
2.6	Pensez-vous que vous êtes Leader ?	1 = Oui	2 = Non	3 = Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>
2.7	Quel est votre style de leadership ?				
2.8	Votre formation à l'IPH vous aide-t-elle dans votre tâche de leader ?	1 = Oui	2 = Non		<input type="checkbox"/>
		Si Oui comment ?			
		Si Non pourquoi ?			
2.9	Pensez-vous que le programme actuel de formation à l'IPH peut aider à développer le leadership chez les apprenants ?	1 = Oui	2 = Non		<input type="checkbox"/>
		Si Oui comment ?			
		Si Non pourquoi ?			
2.10	Connaissez-vous le leadership transformationnel ?	1 = Oui	2 = Non		<input type="checkbox"/>
2.11	Quels sont les différents types de leadership que vous connaissez ?				

3. Pratique du leadership

3.1	Sur quoi mettez-vous l'accent dans votre leadership ?	1 = l'œuvre	2 = les Hommes	3 = les moyens	<input type="checkbox"/>
3.2	Que vise votre leadership ?	1 = le résultat du travail 2 = le bien-être des Hommes 3 = autre (préciser) _ _ _ _ _			
3.3	Votre leadership a-t-il un rapport avec le développement global/intégral de l'Homme ?	1 = Oui	2 = Non		<input type="checkbox"/>
		Si Oui Comment ?			
3.4	Quelle importance accordez-vous à l'Homme et la communauté dans votre leadership ?	<i>Cochez la case qui vous convient</i>			
		Très importante	importante	Un peu importante	Pas du tout importante
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5	Quelle importance accordez-vous au résultat de l'œuvre dans votre Leadership ?	Très importante	importante	Un peu importante	Pas du tout importante
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6	Quelle importance accordez-vous au gain personnel dans votre Leadership ?	Très importante	importante	Un peu importante	Pas du tout importante
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7	Quelle importance accordez-vous au développement global de l'Homme dans votre leadership ?	Très importante	importante	Un peu importante	Pas du tout importante
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Evaluation du leadership

4.1	Le style de leadership que vous utilisé a-t-il apporté un changement dans votre vie personnelle ?	1 = oui 2 = non 3 = pas encore	<input type="checkbox"/>
		Si oui, dans quel(s) domaine(s)	
4.2	Le style de leadership que vous utilisé a-t-il apporté un changement dans votre ministère ?	1 = oui 2 = non 3 = pas encore	<input type="checkbox"/>
		Si oui, dans quel(s) domaine(s)	
4.3	Le style de leadership que vous utilisé a-t-il apporté un changement dans votre église ?	1 = oui 2 = non 3 = pas encore	<input type="checkbox"/>
		Si oui, dans quel(s) domaine(s)	
4.4	Le style de leadership que vous utilisé a-t-il apporté un changement dans votre communauté en général ?	1 = oui 2 = non 3 = pas encore	<input type="checkbox"/>
		Si oui, dans quel(s) domaine(s)	
4.5	Citez par ordre d'importance trois caractères qui, selon vous, font de vous un leader efficace	1. _____ 2. _____ 3. _____	
4.6	Citez par ordre d'importance trois compétences qui, selon vous, font de vous un leader efficace	1. _____ 2. _____ 3. _____	
4.7	Citez par ordre d'importance trois engagements qui, selon vous, font de vous un leader efficace	1. _____ 2. _____ 3. _____	

5. Suggestions

5.1	Quelles sont les cours qui pourraient aider les apprenants à mieux développer leur leadership ?	
5.2	Quelles qualités d'enseignants pourraient aider les apprenants à mieux développer leur leadership ?	
5.3	Pensez-vous qu'il serait profitable de développer un programme particulier sur le leadership à l'IPH ?	1 = oui 2 = non <input type="checkbox"/>
5.4	Que faut-il d'autre pour aider les apprenants à mieux développer leur leadership ?	

Heure de fin.....

ENQUETE 2 SUR LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL

*Nous effectuons une enquête auprès de **personnes ressources de l'IPH** dans le but de mieux comprendre leur vision du leadership dans la politique de formation aussi bien que dans le programme de formation de l'Institut.*

Nous vous serons reconnaissants de bien vouloir répondre aux quelques questions suivantes.

Merci de tout cœur pour votre participation.

Rév Yao Roger NDRI
Doctorant en Leadership Transformationnel

Date / / Heure de début.....

1. Identification de l'enquêté (e)

Nom du pays : _____

Nom et prénom de l'enquêté(e) : _____

Date de Naissance de l'enquêté(e) : _____

Inscrire le chiffre de votre choix dans le carreau

1.1	Sexe	1 = Masculin	2 = Féminin		
1.2	Nationalité :	1= Côte d'Ivoire	2= Burkina Faso	3= Sénégal	4= Autre (préciser)_____
1.3	Quand avez-vous été pour la première fois en contact avec l'IPH ou le projet IPH ?	1 = Avant sa création	2 = A sa création	3 = Après sa création	(Indiquez l'année) _____ (Indiquez l'année) _____ (Indiquez l'année) _____
1.4	Etes-vous membre fondateur de l'IPH ?	1 = Oui	2 = Non	Si non, quel(s) rôle(s)/fonction(s) avez-vous, ou avez eu auprès de l'IPH ? _____	
1.5	Continuez-vous à suivre les activités de l'IPH ?	1 = Oui	2 = Non	Si non Pourquoi ? _____	
1.6	Quel ministère ou profession exercez-vous ?	_____			

2. Connaissance de la politique de leadership de l'IPH

2.1	Qu'est ce qui a motivé la création de l'IPH ?
2.2	Quelle qualité de serviteurs de Dieu souhaitez-vous former ?
2.3	Que comprenez-vous par formation Holistique dans la politique de formation de l'IPH
2.4	Qu'est ce qui devrait donner la formation à l'IPH le caractère holistique ?
2.5	Quelle est la place du leadership dans la politique de formation à l'IPH ?
2.6	Quel genre de leader l'IPH était censé former ?

Inscrire le chiffre de votre choix dans le carreau

2.7	Pensez-vous que le programme de formation à l'IPH pouvait permettre de former ce genre de leader ?	1 = Oui 2 = Non Si Oui comment ? Si Non pourquoi ?	<input type="checkbox"/>
2.8	Pensez-vous que le programme actuel de formation à l'IPH peut aider à développer le leadership chez les apprenants ?	1 = Oui 2 = Non Si Oui comment ? Si Non pourquoi ?	<input type="checkbox"/>

3. Pratique du leadership

Inscrire le chiffre de votre choix dans le carreau

3.1	Selon vous, sur quoi les personnes formées à l'IPH mettent-ils l'accent dans leur leadership ?	1 = l'œuvre 2 = les Hommes 3 = les moyens	<input type="checkbox"/>		
3.2	Que vise leur leadership ?	1 = le résultat du travail 2 = le bien-être des Hommes 3 = autre (préciser) _____	<input type="checkbox"/>		
3.3	Leur leadership a-t-il un rapport avec le développement global/intégral de l'Homme ?	1 = Oui 2 = Non Si Oui Comment ?	<input type="checkbox"/>		
3.4	Quelle importance accordent-ils à l'Homme et la communauté dans leur leadership ?	<i>Cocher la case qui vous convient</i>			
		Très important	important	Un peu important	Pas du tout important
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5	Quelle importance accordent-ils au résultat de l'œuvre dans leur Leadership ?	Très important	important	Un peu important	Pas du tout important
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6	Quelle importance accordent-ils au gain personnel dans votre Leadership ?	Très important	important	Un peu important	Pas du tout important
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7	Quelle importance accordent-ils au développement global de l'Homme dans leur leadership ?	Très important	important	Un peu important	Pas du tout important
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Evaluation du leadership

4.1	Le style de leadership des personnes formées à l'IPH répond-il à ce que l'IPH était censé produire ?	1 = Oui 2 = Non Si Oui comment ? Si Non pourquoi ?	<input type="checkbox"/>
4.2	Le style de leadership des personnes formées à l'IPH a-t-il apporté un changement dans votre (vos) église (s)?	1 = oui 2 = non 3 = pas encore Si oui, dans quel(s) domaine(s)	<input type="checkbox"/>
4.3	Le style de leadership des personnes formées à l'IPH a-t-il apporté un changement dans votre communauté en général ?	1 = oui 2 = non 3 = pas encore Si oui, dans quel(s) domaine(s)	<input type="checkbox"/>
4.4	Citez par ordre d'importance trois caractères qui, selon vous, font d'eux des leaders efficaces	1. _____ 2. _____ 3. _____	
4.5	Citez par ordre d'importance trois compétences qui, selon vous, font d'eux des leaders efficaces	1. _____ 2. _____ 3. _____	
4.6	Citez par ordre d'importance trois engagements qui, selon vous, font d'eux des leaders efficaces	1. _____ 2. _____ 3. _____	

5. Suggestions

5.1	Qu'est ce qui selon vous pourrait aider les apprenants à mieux développer leur leadership ?	
5.2	Quelles qualités d'enseignants selon vous pourraient aider les apprenants à mieux développer leur leadership ?	
5.3	Pensez-vous qu'il serait profitable de développer un programme particulier sur le leadership à l'IPH ?	1 = oui 2 = non <input type="checkbox"/>
5.4	Que faut-il encore d'autre pour aider les apprenants à mieux développer leur leadership ?	

Heure de fin.....

Annexe 3c

ENQUETE 3 SUR LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL

(Membres des Conseils des églises locales)

Nous effectuons une enquête auprès des communautés ecclésiales locales dans le but de mieux comprendre le leadership qu'exerce leur Pasteur, Missionnaire ou Évangéliste...

Nous vous serons reconnaissants de bien vouloir répondre aux quelques questions suivantes.

Merci de tout cœur pour votre participation.

Rév Yao Roger NDRI

Doctorant en Leadership Transformationnel

Date / / Heure de début.....

1. Identification de l'enquêté (e)

Nom du pays : _____
Nom et prénom de l'enquêté(e) : _____
Date de Naissance de l'enquêté(e) : _____
Église Locale : _____
Nom du Pasteur, Missionnaire ou Évangéliste principal : _____
Nom de l'enquêteur : _____

Inscrire le chiffre de votre choix dans le carreau

1.1	Sexe	1 = Masculin	2 = Féminin	<input type="checkbox"/>		
1.2	Nationalité :	1= Côte d'Ivoire	2= Burkina Faso	3= Sénégal	4= Autre (préciser) _____	<input type="checkbox"/>
1.3	Quelle(s) responsabilité(s) occupez-vous au sein de votre communauté ?	1 = Ancien	2 = Diacre	3 = Responsable de mouvement	4 = Autre (Précisez) _____	<input type="checkbox"/>
1.4	Depuis combien de temps votre Pasteur exerce-t-il dans votre communauté ?	1 = Depuis moins d'une année	2 = Depuis 1-5 ans	3 = Depuis plus de 5 ans		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

2. Connaissance du leadership

Inscrire le chiffre de votre choix dans le carreau ou faites une brève réponse

2.1	Savez-vous ce que c'est que le leadership	1 = Oui	2 = Non	<input type="checkbox"/>
2.2	Si oui, comment le définissez-vous ?			
2.3	Quels sont les styles de leadership que vous connaissez ?			
2.4	Selon vous, quel est le style de leadership de votre pasteur ?			

3. Pratique du leadership

Inscrire le chiffre de votre choix dans le carreau

3.1	Selon vous, sur quoi votre pasteur met il l'accent dans son leadership ?	1 = l'œuvre 2 = les Hommes 3 = les moyens	<input type="checkbox"/>		
3.2	Selon vous, quel est le but principal que le Pasteur vise dans son leadership ?	1 = le résultat du travail 2 = le bien-être des Hommes 3 = autre (préciser) _ _ _ _ _	<input type="checkbox"/>		
3.3	Son leadership a-t-il un rapport avec le développement global/intégral de l'Homme ?	1 = Oui 2 = Non Si Oui Comment ?	<input type="checkbox"/>		
3.4	Quelle importance accorde-t-il à la personne humaine et la communauté dans son leadership ?	<i>Cochez la case qui vous convient</i>			
		Très important	important	Un peu important	Pas du tout important
3.5	Quelle importance accorde-t-il au résultat de l'œuvre dans son Leadership ?	Très important	important	Un peu important	Pas du tout important
3.6	Quelle importance accorde-t-il au gain personnel dans son Leadership ?	Très important	important	Un peu important	Pas du tout important
3.7	Quelle importance accorde-t-il au développement global de la personne humaine dans son leadership ?	Très important	important	Un peu important	Pas du tout important

4. Evaluation du leadership

4.1	Le style de leadership de votre Pasteur répond-il à ce à quoi vous vous attendez ?	1 = Oui 2 = Non Si Oui comment ? Si Non pourquoi ?	<input type="checkbox"/>
4.2	Le style de leadership de votre Pasteur a-t-il apporté un changement dans votre (vos) église (s)?	1 = oui 2 = non 3 = pas encore Si oui, dans quel(s) domaine(s)	<input type="checkbox"/>
4.3	Le style de leadership de votre Pasteur a-t-il apporté un changement dans la communauté autour de vous ?	1 = oui 2 = non 3 = pas encore Si oui, dans quel(s) domaine(s)	<input type="checkbox"/>
4.4	Citez par ordre d'importance trois caractères qui, selon vous, font de votre pasteur un leader efficace.	1. _ _ _ _ _ 2. _ _ _ _ _ 3. _ _ _ _ _	
4.5	Citez par ordre d'importance trois compétences qui, selon vous, font de votre pasteur un leader efficace.	1. _ _ _ _ _ 2. _ _ _ _ _ 3. _ _ _ _ _	
4.6	Citez par ordre d'importance trois engagements qui, selon vous, font de votre pasteur un leader efficace.	1. _ _ _ _ _ 2. _ _ _ _ _ 3. _ _ _ _ _	

5. Suggestions

5.1	Qu'est ce qui selon vous pourrait plus aider les pasteurs à mieux développer leur leadership ?	
5.2	Quelles qualités de formateurs selon vous pourraient aider dans la formation des pasteurs à mieux développer leur leadership ?	
5.3	Pensez-vous qu'il serait profitable de développer un programme particulier sur le leadership à l'IPH ?	1 = oui 2 = non <input type="checkbox"/>

Heure de fin.....

ENQUETE 4 SUR LE LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL (Communauté non chrétienne ou Personne non membre de l'AEECI)

Nous effectuons une enquête auprès des communautés immédiates des églises AEECI dirigées par des leaders formés à l'Institut Pastoral Hébron, dans le but de comprendre l'impact de leur leadership sur ces dites communautés.

Nous vous serons reconnaissants de bien vouloir répondre aux quelques questions suivantes.

Merci de tout cœur pour votre participation.

Rév Yao Roger NDRI

Doctorant en Leadership Transformationnel

Date / / Heure de début.....

1. Identification de l'enquêté (e)

Nom et prénom de l'enquêté(e) (facultatif) : _____

Age de l'enquêté(e) (facultatif): _____

Ville : _____ Quartier _____

Profession de l'enquêté (e) : _____

Nom du Pasteur, Missionnaire ou Évangéliste principal : _____

Nom de l'enquêteur : _____

Inscrire le chiffre de votre choix dans le carreau ou faites une brève réponse

1.1	Sexe	1 = Masculin	2 = Féminin		
1.2	Nationalité :	1= Côte d'Ivoire	2= Burkina Faso	3= Sénégal	4= Autre (préciser) _____
1.3	Depuis quand êtes-vous dans ce quartier ?	1 = moins d'un an	2 = d'un an à cinq ans	3 = plus de cinq ans	<input type="checkbox"/>
1.4	Savez-vous qu'il existe une église dans le quartier dans lequel vous vivez ?	1 = Oui	2 = Non	3 = Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>
1.5	Connaissez-vous le nom de/des églises qui existent dans votre quartier ?	1 = Oui	2 = Non	Si oui indiquez le (s) nom (s) _____	
1.6	Savez-vous qu'il existe une église appelée AEECI dans votre quartier ?	1 = Oui	2 = Non	<input type="checkbox"/>	

2. Connaissance de la communauté ecclésiale

Inscrire le chiffre de votre choix dans le carreau ou faites une brève réponse

2.1	Savez-vous pourquoi cette église AEECI existe-t-elle ici ?	1 = Oui	2 = Non	
2.2	Si oui, expliquez pourquoi ?			
2.3	Pensez-vous à d'autres raisons pour lesquelles existe l'église ici ?			
2.4	connaissez-vous le Pasteur de cette église ?	1 = Oui	2 = Non	<input type="checkbox"/>
		Si oui, expliquez quels rapports vous avez avec lui.		

3. Impact de la pratique du leadership

Inscrire le chiffre de votre choix dans le carreau ou faites de brèves réponses.

3.1	Pensez-vous que ce pasteur est là pour :	1 = ses chrétiens seulement 2 = quelques personnes 3 = Tout le monde	<input type="checkbox"/>
3.2	Que fait le pasteur ou l'église AEECI pour vous qui n'êtes pas membre de cette communauté ?	1 = vous rend visite 2 = vous salue et parle avec vous 3 = s'occupe de vos besoins 4 = ne fait rien	<input type="checkbox"/>
3.3	Qu'est-ce que la présence de cette église dans votre quartier a apporté de bien à vous personnellement ?		
3.4	Qu'est-ce que la présence de cette église dans votre quartier a apporté de bien à l'ensemble du quartier de manière générale ?	1 = Ecole 2 = Dispensaire 3 = aménagement de l'environnement 4 = sécurité 5 = création d'emploi 6 = Autres (precisez) _____ 7 = Rien du tout	<input type="checkbox"/>

4. Évaluation du leadership

Faites de brèves réponses

4.1	Qu'est-ce que le Pasteur et l'Église ont fait et qui vous marque personnellement en bien ?	
4.2	Qu'est-ce que le Pasteur et l'Église ont fait et qui personnellement ne vous plaît pas ?	
4.3	Qu'est-ce que le Pasteur et l'Église ont fait et qui marque le quartier en bien ?	
4.4	Qu'est-ce que le Pasteur et l'Église ont fait et qui ne plaît pas du tout au quartier ?	

5. Suggestions

Faites de brèves réponses

5.1	Que souhaiterez-vous que cette église et son pasteur fassent pratiquement pour vous de manière personnelle ?	
5.2	Que souhaiterez-vous que cette église et son pasteur fassent pratiquement pour le quartier en général ?	

Heure de fin.....

Dans le souci de toujours mieux servir l'Eglise africaine, dans le souci de d'une formation pratique et contextualisée, dans le souci de veiller sur l'excellence académique,
 Vue les propositions faites à la Rencontre des Responsables des Etablissements Théologiques à Bangui, vue les propositions faites à AFRICON,
 nous vous présentons la

PROPOSITION DE CHANGEMENT DU CURRICULUM (IPH) POUR 1999/2000.

	heures				
	1ère année	2ème année	4ème année	5ème	6ème
Disciplines Bibliques					
Ancien Testament					
Survol de l'AT	80				
Introduction à l'AT			30		
Etude des livres véterotestamentaires		70	70		
Intro. à la Théol. de l'AT				x	
Théologie de l'AT				x	x
Intro. à l'exégèse de l'AT				x	
Exégèse de l'AT				x	x
Hébreux Biblique				x	x
Nouveau Testament					
Survol du NT	70				
Introduction au NT	30				
Etude des livres néotestamentaires		60	80		
Grec biblique	80	30			
Intro. à la Théologie du NT				x	
Initiation à l'exégèse du NT		50			
Exégèse du NT				x	x
Théologie du Nt				x	x
Disciplines Systématiques					
Théologie De la Mission de Dieu	30				
Inspiration et Autorité des Saintes Ecritures	20				
Trinité et Création	25				
L'Homme	10				
Le Christ	20				
Le Salut		20			
Le Saint-Esprit		20			
Les mondes des esprits		20			
L'Eglise			25		
Les choses de la fin			20		
Herméneutique		30			
Init. à la Théol. Contempo.				x	
Init. à la Théol. Africaine			30		
Init. à la Philosophie			20		
Ethique chrétienne			25		
Théologie Africaine				x	x
Philosophie				x	x
Disciplines Historiques					
Panorama de l'Hist. de l'Egl.	30				
Histoire des Missions et de l'Eglise en Afrique			45		
Catholicisme + Dénominations et Oecuménisme			20		
Apologétique		20			
Sectes		20			

	heures				
	1ère année	2ème année	4ème année	5ème	6ème
Disciplines Pastorales					
Méth. d'Etude de la Bible	30				
Homilétique	25	20			
Discipulat	30				
<i>Education chrétienne</i>	20				
Relation d'aide		30	25		
Combat spirituel		20			
<i>Eglise et développement</i>			20		
Administr. de l'Eglise :		20	30	x	
- Cahier des charges du serviteur de Dieu					
- Formation des responsables					
- Management et Administration					
- mariage, enterrement, baptême, Sainte-Cène					
<i>Ministères :</i>	15	15	15	x	x
- Enseignement aux enfants					
- La jeunesse					
- Les femmes					
- Suivi des nouveaux					
- Cellules					
Disciplines Missiologiques					
Islamologie		30			
Missiologie appliquée		30			
<i>Religion Trad. Africaine (y inclut Culture et Coutume d'Afrique)</i>			40		
<i>Anthropologie et communication chrétienne</i>			30	x	
Religion non-chrétienne (en séminaire)				x	
Evangelisation	20			x	
<i>Implantation et croissance d'église en milieu urbain</i>		30		x	
Init. aux méth. de communica. transcultur.				x	
Init. aux méth. de rech.				x	
Disciplines Générales					
Méthode de recherche théologique	20				
<i>Droits et devoirs civiques</i>		15			
Français	30	20			
Anglais			30	x	
<i>Littérature Africaine Oralè et Ecrite</i>			30		
Musique (en séminaire)					
Dactylo + Informatique		15	15		
Hygiène	15	15			
TOTAL	600	600	600		
Disciplines Pratiques					
<i>Travaux pratiques (après-midi)</i>	30	30	30	x	x
Menuiserie					
Maçonnerie					
Mécanique	30	30		x	
Elevage					
Agriculture					

Explication : Tous les changements sont indiqués en *italic*.

Annexe 4a**INSTITUT PASTORAL HEBRON****CONSEIL D'ADMINISTRATION****DU 29 FÉVRIER AU 01 MARS 1996 À BOUAFLE****PROCES VERBAL**

L'an mil neuf cent quatre-vingt-seize, les 29 février et 01 mars s'est tenue à Bouaflé en Côte d'Ivoire la réunion ordinaire du Conseil d'Administration de l'Institut Pastoral Hébron sous la présidence du Pasteur Boan Bi Zrè Emmanuel.

Etaient présents :

BOAN Bi Zrè Emmanuel, Bill CHAPMAN, Jean KAMBOU Sié-Daniel KAMBOU, NEFUNGA Masile (le 29/02), Walter ROESTI, Mady VAILLANT, POHOR Rubin, Linda NAGEL et Marie SCHOTTE Tra Bi Iriè. Emmanuel (le 29/02), Zamblé Constant.

Le Pasteur Zrè Emmanuel donne les nouvelles comme à l'accoutumé, et souhaite la bienvenue aux frères Iriè. Emmanuel et Zamblé Constant, nouveaux membres du CA.

MEDITATION :

Mademoiselle Linda Nagel donne le message en partant des textes de Deutéronome 1 : 5-8 et Psaumes 2 : 8. Dieu promet un pays à son peuple. Cette promesse est matérielle et physique dans l'Ancien Testament ; mais dans le Nouveau Testament elle devient humaine, car il s'agit beaucoup plus de gagner les âmes pour le Seigneur, de les racheter. Notre motivation doit être orientée vers cet objectif.

Bien que les termes de la promesse changent dans la formulation, le défis qui s'y attache reste le même. Pour saisir cette promesse il y a des étapes à suivre :

- faire des recherches
- s'engager dans la prière
- se soumettre totalement au Seigneur
- établir un plan d'action
- combattre

Le fait de franchir ces étapes rend fort, mais le combat n'est jamais terminé. Au centre de tout cela se dessine le coeur de Dieu.

Le ministère de l'IPH est de préparer les jeunes à entrer en possession de la promesse divine. Il ne faut pas seulement former les autres mais garder la vision et la vivre pour soi.

ORDRE DU JOUR : Les points inscrits à l'ordre du jour étaient les suivants.

1. Lecture du PV du CA de septembre 1995
2. Lecture du PV de l'AG de septembre 1995
3. Mise en place du Bureau du CA
4. Finances
5. Plan de 5 ans
6. Personnel
7. Nouveau curriculum
8. Stage 1996/1997
9. Rentrée 96/97
10. Dépliant
11. Vidéo
12. Rapport final sur le terrain
13. Rencontre des responsables d'Instituts à Bangui RCA.
14. Prochaine réunion
 - Inviter Eglise et Mission du Sénégal
 - Dates et lieu
 - Messenger
15. Divers
 - Commission pour le suivi des travaux

Après l'adoption de l'ordre du jour les membres du Conseil ont examiné tous les points qui y étaient inscrits. A l'issue des travaux, les propositions et décisions suivantes ont été retenues.

1. Lecture du PV du CA de septembre 1995

Le président du CA fait la lecture du PV de la dernière rencontre. Il est approuvé après quelques corrections.

2. Lecture du PV de l'AG de septembre 1995

Le PV de la dernière rencontre de l'AG est lu.

3. Election du Bureau de du C.A

Le Conseil a mis en place son bureau:

Président : Zrè Emmanuel

1er vice président : Directeur MEAO

2e vice président : Tra Bi Irié Emmanuel

Secrétaire : Directeur IPH

Trésorier : Direction MEAO CI

Bill Chapman prie pour les membres du bureau

4. Finances

L'intendant et le comptable font le rapport financier. Deux cent mille francs (200.000F) sont votés pour les rencontres du CA et de l'AG. Le Conseil demande que les frais réels de la formation soient portés à la connaissance des églises pour qu'elles soient informées et voient la réalité des

choses. Le rapport est accepté après quelques clarifications et conseils (voir annexe 1).

5. Plan de cinq

En vue d'élaborer les projets et leurs réalisations dans les cinq années à venir, le CA a fixé des priorités (voir annexe 2).

6. Personnel

Le Conseil prend la décision de permettre à Rubin de finir avec le doctorat avant le départ des Kambou. Pendant l'année d'attente Suzanne pourrait suivre des cours par correspondance en vue de l'équivalence du bac. Le Conseil des professeurs se charge de faire les démarches à ce sujet. Il consultera le bureau si nécessité s'impose.

Rubin demande la prière pour son inscription. Les Kambou pourront être libérés pour la rentrée 1998-1999.

La Direction peut engager un comptable en cas de besoin. Des recherches seront entreprises dans ce sens.

La formation de Roger est à l'étude. Il lui faut d'abord le Baccalauréat. Nous demandons à l'AEECI d'étudier la possibilité de le mettre dans une ville où il est possible de suivre des cours du soir.

Le Conseil encourage Dale à aller de l'avant avec ses recherches pour le doctorat et réitère son désir de le voir continuer dans le ministère de l'IPH. Une lettre lui sera envoyée.

Une lettre d'encouragement sera envoyée à Bernard. Le Conseil souhaite qu'il profite de son séjour en Allemagne pour suivre si possible certains cours qui pourront l'aider.

7. Nouveau curriculum

Le nouveau curriculum proposé par le Conseil de Professeur est adoptée. Cf annexe.

Le CA fait les recommandations suivantes :

- envoyer la liste des cours à module aux églises quelques mois avant la rentrée ;
- définir les critères de validation des cours en tenant compte de ceux qui ont des difficultés ;
- l'inscription par cours est de 4.000F ;
- les frais de nourriture et de loyer suivent ceux de l'Institut.

Les femmes qui ont suivi leur formation au Centre Féminin et qui reviendront avec leurs maris pour le deuxième cycle auront la possibilité de suivre certains cours de l'Institut.

8. Stage 96/97

Le Conseil des professeurs attend des différents Comités Nationaux la liste des églises qui peuvent recevoir les stagiaires. Il fera les affectations et informera les étudiants.

Pour des éventuels stages à l'étranger l'Institut étudiera les possibilités d'une subvention pour le transport.

9. Rentrée 96/97

Les candidatures sont attendues jusqu'au 15 Mai . Passé ce délai si dix candidatures n'ont pas pu être réunies, il n'y aura pas de recrutement.

10. Dépliant

Le travail de la commission chargée du dépliant est examiné et accepté. Ladite commission peut poursuivre son travail jusqu'à la parution du dépliant.

11. Vidéo

Le CA autorise le Directeur à se rendre à Abidjan pour une semaine pour travailler sur le projet vidéo avec PEMA.

12. Rencontre des responsables à Bangui

Le CA donne son accord de principe pour participer à la rencontre des responsable d'Institut à Bangui. Nous prions pour les frais que cela peut occasionner.

13. Rapport final sur le terrain

Un rapport final ne peut pas être fait en ce moment car nous n'avons pas encore obtenu tous les papiers officiels. En attendant, certains objectifs sont fixés.

1. Suivre le dossier concernant le terrain et élaborer le dossier pour le permis de construire.
2. Etablir le plan de masse et les devis. Sonder trois entrepreneurs pour les devis.
3. Ecrire à Edouard pour lui demander ses services et voir avec lui,
 - ce qu'il peut faire avec nous ;
 - quand peut-il être libéré pour nous ;
 - à quelles conditions travaillera t-il avec nous ;
 - notre souhait pour lui.
4. Rechercher les fonds
5. Tracer une voie d'accès au terrain
6. Déblayer le terrain
7. Fabriquer les briques
8. Construire un magasin et trouver un gardien

La comission proposée par l'AG 1995 cf point 10 est maintenue pour le suivi des travaux et pour mettre en application ce programme.

14. Prochaine réunion

L'Eglise et la Mission du Sénégal sont invitées désormais aux réunions de l'AG. L'ordre du jour leur sera envoyé bien avant pour qu'elles y réfléchissent et fassent leurs propositions.

Les dates précédemment fixées sont modifiées à cause de l'éventuel voyage du Directeur en République Centrafricaine.

10 Septembre : arrivée

11-12 Septembre CA

13 Septembre AG

Lieu : Zuénoula

Messageur : Pasteur Zrè Emmanuel

15. Divers

Commission pour réflexion sur l'AG

- Durben Daniel

- Zrè Emmanuel

- Daniel Kambou

Le CA a levé sa séance le 01/03/96 par un moment de prière à 16 h 37 mn.

Fait à Zuénoula, le 02 mars 1996

Le Secrétaire de séance

Sié-Daniel KAMBOU

ANNEXE 1

FINANCES

COMPTE BANQUES

Libellés	Entrées	Sorties	Soldes
Compte IPH par la MEAO CI	10.813.282	9.701.979	1.111.303
Compte IPH en Angleterre	3.800.005	0	3.800.005
Compte BIAO à Zuénoula	1.574.062	1.000.000	574.062
Compte SGBCI à Bouaflé	8.036.049	6.858.750	1.177.299
Total des soldes			6.662.669

COMPTE CAISSE

Libellés	Entrées	Sorties	Soldes
Reliquat exercice 1994/1995	23.644		
Retrait banque SGBCI Bouaflé	6.850.000		
Retraits banque BIAO Zuénoula	1.000.000		
Retraits MEAO CI	1.512.900		
Payement directe à la caisse	1.965.512		
Administration		197.465	
Aide sociale		354.000	
Bureau		127.095	
Cantine		1.606.840	
CIE		389.660	
CI-TELCOM		547.715	
Conseil administratif		119.060	
Construction		207.300	
Déplacement		273.290	
Divers & Impôts		287.360	
Documentation		297.870	
Don à tiers		478.297	
Entretien engin		113.385	
Entretien bâtiment		404.625	
Entretien Auto		398.520	
Equipement		614.400	
Fournitures scolaires		285.000	
Frais de formation		10.000	
Infirmierie		274.410	
Loyers		208.500	
Réception		123.840	
Réfection		497.805	
Salaires		1.377.500	
SODECI		173.732	
Sorties Remboursables		560.600	
Total	11.352.056	9.928.269	1.423.787

TOTAL DES SOLDES BANQUES ET CAISSE : 8.086.456

ANNEXE 2

PLAN DE CINQ ANS

1. Au titre du personnel

Pour le moment nous avons quatre professeurs qui ont chacun une maîtrise dont trois se préparent pour le doctorat. Nous recevons chaque année des professeurs visiteurs de haut niveau académique ou qui sont des spécialistes dans la matière qu'ils doivent enseigner. Pour bien fonctionner, nous envisageons :

La formation des professeurs

- * Rubin Pohor pour le doctorat
- * Sié-Daniel Kambou pour le doctorat
- * Dale Schreiber pour le doctorat
- * Suzanne Kambou pour une licence en théologie
- * N'dri Roger pour une maîtrise en théologie et une spécialisation dans la gestion des bibliothèques

La formation pédagogique continue des enseignants

Le recrutement

- * d'un spécialiste pour projet agropastoral
- * d'un comptable à plein temps
- * d'un superviseur des constructions à venir

2. Au titre de la documentation

1600 volumes existent déjà. Un ancien diplômé de notre Institut que nous avons envoyé à la formation de bibliothécaire donne une semaine par mois pour nous aider. Pendant son absence, deux étudiants qu'il a initiés s'occupent des emprunts et de l'entretien. Pour bien préparer les cours et permettre aux étudiants de compléter leur connaissance, il nous faut :

- * 1500 volumes
- * l'abonnement à 2 revues de théologie et à 5 journaux
- * 5 étagères
- * un bibliothécaire

3. Au titre de l'équipement

Actuellement les étudiants, le directeur, le comptable, le bibliothécaire, les professeurs et la secrétaire se partagent deux ordinateurs. Les prix élevés des livres nous obligent à produire du matériel didactique pour les étudiants et pour les églises. Aussi, vu la nécessité de communiquer, la production des bulletins d'information et des documents administratifs s'impose. Pour y parvenir nous avons besoin :

- * deux ordinateurs (un performant et un simple)
- * deux imprimantes (1 laser, et 1 à jet d'encre)
- * un photocopieur
- * 15 machines mécaniques pour les cours de dactylo

Des amis ou de personnes susceptibles de nous venir en aide peuvent être contactés pour la réalisation de ce volet.

4. Au titre du matériel de transport :

Pour les constructions à venir, l'approvisionnement, les sorties d'évangélisation et le suivi de nos stagiaires l'acquisition d'un matériel de transport s'impose. Il nous faut :

- * Une camionnette pour les travaux de construction, le transport du bois et les achats pour la cuisine.
- * Un mini bus pour les sorties d'évangélisation dans les villes et villages et pour les déplacements du personnel administratif.

5. Au titre de l'infrastructure :

Nous envisageons d'accueillir chaque année 45 étudiants réguliers, 40 étudiants à temps partiel et 200 personnes pour des activités ponctuelles (séminaires et autres grandes rencontres). C'est pourquoi nous projetons les constructions suivantes comme priorités pour les 5 années à venir :

- * Quatre grands bâtiments pour étudiants
- * Une direction administrative
- * Une bibliothèque
- * Deux bâtiments de 3 Classes
 - 2 classes pour premier cycle
 - 2 classes pour l'école des femmes
 - 1 classe pour le second cycle
- * Des toilettes à proximité des classes
- * Un apatam pour servir de garderie d'enfants
- * Deux logements de fonction pour les professeurs
- * Une salle de réunion
- * Un magasin pour le dépôt des outils
- * Un poulailler

ANNEXE 3

CURRICULUM DE L' INSTITUT

	1ère	2ème	3ème	4ème	5ème
Discipline Bibliques					
Ancien Testament					
Survol de l'AT	70h				
Pentateuque		40h			
Les livres historiques		50h			
Les livres poétiques			30h		
Les prophètes			60h		
Intro. à la Théol. de l'AT				x	
Théologie de l'AT				x	x
Intro. à l'exégèse de l'AT				x	
Exégèse de l'AT				x	x
Hébreux Biblique				x	x
Nouveau Testament					
Survol du NT	40h				
Synoptiques & Evang. Jean	50h				
Actes des Apôtres		20h			
Epîtres pauliniennes 1		25h			
Epîtres pauliniennes 2		25h			
Epîtres pauliniennes 3		20h			
Epîtres catholiques			20h		
Epître au Hébreux			20h		
Epîtres de Pierre			15h		
Epîtres de Jean			15h		
Apocalypse			20h		
Grec	60h	50h			
Introduction à la Théologie du NT				x	
Intro. à l'exégèse du NT			60h		
Exégèse du NT				x	x
Théologie du Nt				x	x
Disciplines Systématiques					
Les Saintes Ecritures	30h				
La Création	30h				
Dieu		30h			
Le Christ		30h			
Le Salut		30h			
Le Saint-Esprit			30h		
L'Eglise			30h		
Les choses de la fin			30h		
Herméneutique		30h			
Init. Théo. Contemporaine				x	
Init. à la Théo. Afric.			30h		
Init. A la Philo			30h		
Ethique			30h		
Théologie Africaine				x	x
Philosophie				x	x

	1ère	2ème	3ème	4ème	5ème
Disciplines Historiques					
Panorama de l'hist. de l'Eglise	30h				
Hist. Géo. Biblique	30h				
Hist. De l'Egl. en Afrique		30h			
Catholicisme			30h		
Dénominations et Oecuménisme			30h		
Disciplines Pastorales					
Méth. D'étude de la Bible	30h				
Homilétique	30h	20h			
Discipulat	30h				
<i>Musique *</i>					
<i>Education chrétienne *</i>					
Relation d'aide		30h	30h		
<i>Combat spirituel *</i>					
<i>Eglise et développement *</i>					
Méthode de recherche	30h				
Administr. De l'Eglise			30h		
Ministères				x	x
Disciplines Missiologiques					
Théo. De la mission			30h		
Islamologie	30h	30h			
Missiologie appliquée		30h	30h		
Religion Trad. Af		30h			
Anthro. sociale & culture				x	
<i>Sectes *</i>					
Evangélisation	30h	30h			
Init. aux méth. de com				x	
Init. aux méth. de rech.				x	
Disciplines Pratiques					
Menuiserie	x	x	x		
Maçonnerie	x	x	x		
Mécanique	x	x	x		
Elevage	x	x	x		
Agriculture	x	x	x		
Dactylo	30h				
Français	30h	30h			
Anglais			30h		
Hygiène	20h	20h			

Les disciplines en petits caractères gras font l'objet de séminaires.

L'année académique s'étend sur trente neuf semaines réparties comme suit:

- * une semaine d'orientation en début d'année ;
- * trente semaines pleines de 20h de cours par semaine.

Après cinq semaines de cours, une semaine de vacance est prévue ;

- * Sept semaines de vacances ;

- * une semaine de nettoyage en fin d'année.

CURRICULUM DU CENTRE FEMININ DE FORMATION

	1ère	2ème	3ème	4ème	5ème
Discipline Bibliques					
Ancien Testament					
Pentateuque	50h				
Les livres historiques		60h			
Les livres poétiques			30h		
Les prophètes			50h		
Nouveau Testament					
Synoptiques & Evang. Jean	50h				
Actes des Apôtres		20h			
Epîtres pauliniennes 1		20h			
Epîtres pauliniennes 2		20h			
Epîtres pauliniennes 3		20h			
Epîtres catholiques			20h		
Epître au Hébreux			20h		
Epîtres de Pierre			20h		
Epîtres de Jean			20h		
Apocalypse			20h		
Disciplines Systématiques					
Les Saintes Ecritures	20h				
La Création	20h				
Dieu	20h				
Le Christ		20h			
Le Salut		30h			
Le Saint-Esprit		20h			
L'Eglise			20h		
Les choses de la fin			20h		

Disciplines Historiques	1ère	2ème	3ème	4ème	5ème
Panorama de l'hist. de l'Église			30h		
Disciplines Pastorales					
Etude Biblique		30h	30h		
Homilétique		30h	30h		
Discipulat	30h				
Vie chrétienne	30h	20h			
Relation d'aide		30h	20h		
<i>Combat spirituel</i>					
La femme du pasteur et son ministère	30h				
Disciplines Missiologiques					
Islam	30h				
<i>Sectes *</i>					
Évangélisation	30h	30h			
Disciplines Pratiques					
Dactylo		30h	30h		
Français	50h	40h	30h		
Art ménager			30h		
Hygiène	20h	20h			
Artisanat	30h				
Couture		30h			

Les disciplines en petits caractères gras font l'objet de séminaires.

L'année académique s'étend sur trente neuf semaines réparties comme suit:

- * une semaine d'orientation en début d'année ;
- * trente semaines pleines de 15h de cours par semaine. Après cinq semaines de cours, une semaine de vacance est prévue ;
- * Sept semaines de vacances ;
- * une semaine de nettoyage en fin d'année.

Annexe 4b

INTITULE DU COURS I.	HEURE/AN	NOM DE L'ENSEIGNANT	AVIS CONSEIL
Ancien Testament /	*60	Vincent MASON	2
Anglais /	*30	Vincent MASON	1
Approches d'étude de la Bible /	30	Vincent MASON	1
Catholicisme /	30	Vincent MASON	1
Combat spirituel /	30		
Discipulat /	30		
Dogmatique /	60		
Évangélisation /	30		
Français /	30		
Grec /	30	X Vincent MASON	1
Histoire de l'Église /	30	+ Vincent MASON	
Histoire-Géographie Générale /	30		
Homilétique /	30		
Hygiène /	30	Vincent MASON	1
Islam /	30	Vincent MASON	1
Musique /	30		
Nouveau Testament /	60	Vincent MASON	2
Technique /	60		

21 h

* Les cours de 60hs par an sont enseignés deux heures par semaine pendant 30 semaines.

* Les cours de 30hs par an sont enseignés une heure par semaine pendant 30 semaines.

Annexe 4c

Curriculum actuel de l'IPH basé sur le PMC adopté par le CITAF pour la formation du Niveau minimal de la classe de 3^{ème} et plus.

Disciplines	1^{ère} Année	2^{ème} Année	3^{ème} Année
<i>Disciplines Bibliques</i>			
Ancien Testament			
AT1: Introduction à l'Ancien Testament (introduction/survol)	80		
AT2: Pentateuque		30	
AT2: Historiques		30	
AT3: Livres Poétiques			30
AT3: Livres Prophétiques			50
Nouveau Testament			
NT1: Introduction au Nouveau Testament (introduction/survol)	80		
NT2: Évangiles et Actes		40	
NT2: Épîtres Pauliniennes			
Romains-Thess.		60	
Épîtres pastorales			20
NT3: Épîtres Générales (Jacq+Pierre+Jn+Jud)			30
NT3: Apocalypse			25
Grec Biblique 1	60		
Grec Biblique 2		40	
Initiation à l'Exégèse du Nouveau Testament			40
<i>Disciplines Systématiques</i>			
Inspiration et Autorité des Saintes Écritures	30		
Trinité et Création	25		
Anthropologie Biblique (Homme)	10		
Christologie		20	
Sotériologie		20	
Pneumatologie		20	
Ecclésiologie			25
Eschatologie			20
Angélogie/Le monde des esprits			20
Interprétation de la Bible (Herméneutique)		25	
Initiation à la théologie Africaine			30
Philosophie et Religion			20
Éthique Chrétienne			20
Apologétique			20
<i>Disciplines Historiques</i>			
Histoire de l'Église	25	25	
Histoire de l'Église en Afrique			20
Catholicisme/Écuménisme/Dénomination			20
Sectes			20
<i>Disciplines Pastorales</i>			
Méthode d'étude de la Bible	25		
Homilétique 1	25		
Homilétique 2		25	
Discipulat	25		
Relation d'aide		25	25
Méthode de recherche théologique	20		
Administration de l'Église 1		25	
Administration de l'Église 2			20
<i>Ministère</i>	15		
<i>Église et Développement</i>	25		
Éducation chrétienne	20		
<i>Vie de famille</i>	20		
Combat spirituel	15		

<i>Disciplines Missiologiques</i>			
Théologie de la mission de Dieu	25		
Évangélisation	20		
Missiologie appliquée		25	
Implantation et croissance de l'Église		25	
Religions Traditionnelles Africaines		25	
Islam		20	
Ministère en milieu urbain et rural			20
<i>Disciplines séculières</i>			
Français 1	25		
Français 2		25	
Informatique	20		
Sida			25
Technique de montage de projet			10
Droits et devoirs civiques			20
Totaux	590	505	530

Plus un mémoire de 30 pages.

Curriculum IPH Niveau I

But : Former des serviteurs de Dieu pour implanter des églises

Profilé du diplômé

Ce qu'il doit être capable de faire (capacités requises)	Ce qu'il doit savoir (matières à enseigner)
<p>Pour évangéliser et faire des disciples</p> <ul style="list-style-type: none"> • présenter l'évangile d'une manière compréhensible et significative • appliquer des stratégies d'évangélisation adaptées au contexte • exercer un ministère de visite, d'intercession et d'entraide • former et encadrer des disciples 	<p>Evangelisation (évangélisation personnelle, méthodes et stratégies, outils et techniques, combat spirituel) Relation d'aide Formation et encadrement de disciples (Discipulat 2)</p>
<p>Pour enseigner la Parole de Dieu</p> <ul style="list-style-type: none"> • étudier et de comprendre la Bible • donner un message fidèle à la Bible et significatifs pour les auditeurs • répondre aux questions doctrinales 	<p>Survot de la Bible Etude approfondie de quelques livres Méthodes d'étude et d'interprétation de la Bible Homilétique Education chrétienne Survot des doctrines de base Mission de Dieu et histoire du salut Religions non-chrétiennes (Islam et RTA) Sectes</p>
<p>Pour implanter une nouvelle église</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifier les besoins et les possibilités locales • initier un projet • diriger une cellule ou une étude biblique • savoir conseiller les chrétiens dans leurs problèmes • former des responsables • organiser et cultiver le travail en équipe • organiser la vie et le travail d'église • gérer fidèlement les biens • transmettre la vision missionnaire à l'église • collaborer avec notre église et les autres 	<p>Annexe 4d Implantation et croissance des églises (en milieu urbain et rural, enquête sur le terrain, initiation et financement des projets, stratégies d'implantation et de croisances, ministère de cellules, contextualisation, communication transculturelle) Administration de l'église (formation de responsables, leadership et travail en équipe, gestion, actes pastoraux, cahier de charge) Panorama de l'histoire de l'église (appliqué à l'implantation d'églises, histoire de l'AECCI)</p>

Ce qu'il doit être (caractère et vie personnelle)

<p>Un serviteur consacré qui</p> <ul style="list-style-type: none"> • vit dans la foi et l'obéissance avec Dieu • sert d'une manière désintéressée et intègre • est inspiré de l'amour de Dieu pour les hommes sans distinction • trouve ses ressources dans l'étude personnelle de la Bible et dans la prière • a du courage et de la persévérance • sait organiser sa vie et son travail • sait faire face aux tentations dans le ministère • se recycle continuellement 	<p>Le serviteur de Dieu sa vie et son travail (Discipulat 1) (cette formation est visée à travers l'ensemble des cours, de la vie communautaire et des ministères)</p>
---	--

CURRICULUM NIVEAU I

Cours	1ère Année	2ème Année
Combat spirituel	15	0
Ministère	15	20
Homilétique	25	20
Education Chrétienne	20	0
Implantation de L'Eglise	20	20
Doctrine	40	30
Vie de Famille	20	0
Survol de la Bible	60	60
Evangelisation	30	30
Serviteur de Dieu	20	20
Méthodes d'Etude de la Bible	20	20
Théologie de la Mission de Dieu	20	20
Discipulat	30	15
Relation d'Aide	0	0
Ancien Testament: Etude Approfondie	0	40
Nouveau Testament: Etude Approfondie	0	40
RTA	0	0
Sectes	0	0
Islam	0	30
Technique de Projet	0	0
Administration de l'Eglise	0	20
Histoire de l'Eglise	0	0
Contextualisation et Communication transculturelle	0	0

Dopte

Annexe 4e

COMMISSION ACADEMIQUE

Sur recommandation de l'Assemblée Générale extraordinaire de l'IPH tenue à Bouaflé IPH le 26 avril 2007, une commission académique a été mise sur pied et a pour mission d'évaluer le programme académique actuel de l'Institut et de proposer de nouvelles orientations de la formation.

La commission est composée de : Dr Sié Daniel Kambou (Directeur IPH), Past Roger N'DRI (Secrétaire académique IPH), Past TANO Jean-Claude (Professeur à l'IPH), M. Hans ROTHENBERGER (Conseiller à la Formation, Professeur à l'IPH), Mlle Henriette OUELE (Directrice de la Section Féminine IPH), Past. Albert Palenfo (Directeur École Biblique Emmanuel Gaoua-BF, Membre du C.A IPH).

La première rencontre de travail de la commission s'est tenue les 19 et 20 juin 2007 à l'IPH Bouaflé en présence de : Past Roger N'DRI, Past TANO Jean-Claude, M. Hans Rothenberger, Mlle Henriette Ouélé.

Le canevas de réflexion qui a servi de guide de travail était le suivant :

1. Passer en revue les cours actuellement dispensés
 - a. Dégager les cours qui sont essentiels
 - b. Organiser les cours en session de formation (3 ou 4 par an)
 - c. Déterminer la durée de chaque session de formation
 - d. Déterminer l'espace de temps entre les différentes sessions de formation.
2. Passerelle entre le Niveau I et le Niveau II
3. Séminaire de formation au niveau des églises
 - a. Proposer le curriculum
 - b. Les enseignants
4. Relation Emmanuel BF et IPH
 - a. Passerelle Emmanuel-IPH
 - b. Faisabilité de l'ouverture IPH-BF
5. Partenariat RTF-IPH Niveau I
6. Ouverture niveau III (Niveau Supérieur)
 - a. Conditions d'ouverture
 - i. Enseignants
 - ii. Documentations
 - iii. Cadre
 - b. Curriculum
 - c. Autres
7. Diplômes
 - a. Certificats IPH
 - b. Diplôme IPH
 - c. Bac Théologique
 - d. Licence en Théologie

DEVELOPPEMENT

1. Passage en revue des cours actuellement dispensés

Le curriculum actuel du Niveau II de l'Institut est le suivant :

Le curriculum actuel du Niveau II de l'Institut est le suivant :

Disciplines	1^{ère} Année	2^{ème} Année	3^{ème} Année
<i>Disciplines Bibliques</i>			
Ancien Testament			
AT1: Introduction à l'Ancien Testament (introduction/survol)	80		
AT2: Pentateuque		30	
AT2: Historiques		30	
AT3: Livres Poétiques			30
AT3: Livres Prophétiques			50
Nouveau Testament			
NT1: Introduction au Nouveau Testament (introduction/survol)	80		
NT2: Évangiles et Actes		40	
NT2: Épîtres Pauliniennes			
Romains-Thess.		60	
Épîtres pastorales			20
NT3: Épîtres Générales (Jacq+Pierre+Jn+Jud)			30
NT3: Apocalypse			25
Grec Biblique 1	60		
Grec Biblique 2		40	
Initiation à l'Exégèse du Nouveau Testament			40
<i>Disciplines Systématiques</i>			
Inspiration et Autorité des Saintes Ecritures	30		
Trinité et Création	25		
Anthropologie Biblique (Homme)	10		
Christologie		20	
Sotériologie		20	
Pneumatologie		20	
Ecclésiologie			25
Eschatologie			20
Angélogologie/Le monde des esprits			20
Interprétation de la Bible (Herméneutique)		25	
Initiation à la théologie Africaine			30
Philosophie et Religion			20
Éthique Chrétienne			20
Apologétique			20
<i>Disciplines Historiques</i>			
Histoire de l'Église	25	25	
Histoire de l'Église en Afrique			20
Catholicisme/Œcuménisme/Dénomination			20
Sectes			20
<i>Disciplines Pastorales</i>			
Méthode d'étude de la Bible	25		
Homilétique 1	25		
Homilétique 2		25	
Discipulat	25		
Relation d'aide		25	25
Méthode de recherche théologique	20		
Administration de l'Église 1		25	

Administration de l'Église 2			20
<i>Ministère</i>	15		
<i>Église et Développement</i>	25		
Éducation chrétienne	20		
<i>Vie de famille</i>	20		
Combat spirituel	15		
Disciplines Missiologiques			
Théologie de la mission de Dieu	25		
Évangélisation	20		
Missiologie appliquée		25	
Implantation et croissance de l'Église		25	
Religions Traditionnelles Africaines		25	
Islam		20	
Ministère en milieu urbain et rural			20
Disciplines séculières			
Français 1	25		
Français 2		25	
Informatique	20		
Sida			25
Technique de montage de projet			10
Droits et devoirs civiques			20
Totaux	590	505	530

Après examen du curriculum de l'Institut, les observations suivantes ont été faites :

a. Revoir les horaires du cours de Grec.

Le PMC du CITAF recommande 150 heures de grec pour les trois années de formation. Compte tenu du fait que peu d'étudiants utilisent le Grec après leur formation, il est souhaitable de revoir à la baisse le temps accordé à cette matière. La commission propose donc 30 heures de Grec 1 en 2^{ème} année et 30 heures en 3^{ème} année. Il est maintenu l'initiation à l'exégèse du Nouveau Testament en 3^{ème} année, sauf que l'exégèse ne se fera pas à partir du grec mais plutôt à partir des versions de Bible.

b. Méthode d'Étude de la Bible et Herméneutique

Voir si ce n'est pas le même cours qui est donné sous des appellations différentes.

c. Descriptifs des cours

Il est demandé qu'un descriptif de tous les cours soit fait afin d'avoir une idée beaucoup plus précise de leurs contenus.

d. Missiologie

Il est possible de regrouper tous les cours relatifs à la missiologie sous une seule terminologie. Ainsi, les cours de Théologie de la Mission et Missiologie Appliquée pourront être regroupés sous le nom Missiologie et l'on pourra lui affecter 50 heures.

e. Administration de l'Église

Les deux cours d'administration de l'église pourraient être regroupés sous l'appellation Théologie Pastorale. Dans ces grands axes, ce cours devra prendre en compte le leadership, le management, la liturgie et les actes pastoraux.

f. Projet de regroupement des cours en session de formation.

Quel but vise le regroupement des cours en session de formation ? Le seul élément d'orientation dont nous disposons est l'expérience de cours à module du Niveau I. pour cette catégorie formation, le but visé était que les étudiants, tout en suivant leur formation, restent

spécificité

engagés dans leurs églises respectives. L'attachement de l'étudiant à son église permettrait à l'église de pourvoir au soutien financier et matériel de la formation de l'étudiant. L'étudiant n'aura pas besoin de déplacer toute sa famille sur le lieu de la formation ce qui aurait pour avantage de réduire le coût de la formation. Pendant sa période de temps dans son église, l'étudiant pourrait lui-même travailler et avoir un peu de moyen pour aider à sa formation.

Le constat fait concernant les étudiants du Niveau I nous donne de voir que le but visé par la formation à module est loin d'être atteint. Les étudiants du Niveau I ont actuellement les mêmes problèmes que ceux du niveau II (Formation résidentielle) pour le soutien financier de leur formation. Les églises ont les mêmes difficultés à soutenir les étudiants du Niveau I. Aucun étudiant du Niveau I n'a jusque là prouvé sa capacité à travailler pendant ses temps de non présence à l'Institut pour contribuer à soutenir matériellement et financièrement sa formation.

Au delà des constats que nous tirons de l'expérience des étudiants du niveau I, d'autres questions se posent :

Quel avenir pour la section féminine ? Que deviendra cette spécificité de l'Institut si l'étudiant est non résidentiel et que toute la famille n'est pas engagée dans la formation ? Et si l'homme et la femme sont tous deux engagés dans la formation non résidentielle, comment se fera la gestion de leur famille ?

Certes certaines écoles pratiquent la formation non résidentielle. Mais il convient de faire remarquer qu'à titre d'exemple, la Faculté de Théologie des Assemblées de Dieu à Lomé au Togo qui pratique la formation par session n'a pas de section de formation des femmes.

Quelle sera la gestion des étudiants étrangers ? Seront-ils obligés de rentrer après chaque module ? Si tel est le cas, le coût de la formation reviendra très cher. La commission, au vu de toutes ces questions dont elle n'a pas pu trouver de réponse, propose que les réflexions continuent sur la faisabilité et l'opportunité de changer le programme de formation résidentielle en programme non résidentiel.

2. Passerelle entre le Niveau I et le Niveau II

Le sort des étudiants du Niveau I en fin de formation a été examiné. Il se trouve que certains d'entre eux ont les capacités de faire le programme du Niveau II. La commission propose donc la mise en place d'une passerelle entre le Niveau I et le Niveau II de l'Institut. Les conditions d'accès au Niveau II pourraient être les suivantes :

1. Avoir 02 (deux) années au moins d'expériences dans le ministère après avoir terminé le Niveau I.
2. Avoir eu une moyenne de 14/20 (Moyenne pondérée de trois ans de formation)
3. Avoir une recommandation du Conseil Académique de l'IPH.

Pour les programmes de cet autre niveau, l'épouse n'est pas obligée de suivre les cours. Un curriculum spécial pourrait être établi pour ces étudiants afin de les amener à intégrer le programme du Niveau II.

Par ailleurs, la commission propose qu'une évaluation objective du programme du Niveau I soit faite. Compte tenu de l'usage que l'Église (AEECI) fait actuellement des étudiants du Niveau I, la commission ne voit plus l'opportunité de ce programme. Elle propose donc que les personnes intéressées par le service dans l'église non pas en tant que pasteur ou serviteur en plein temps, suivent les différents cours à modules de l'IPH ou les séminaires décentralisés que l'IPH pourrait organiser dans les régions.

Par contre, ceux qui aspirent à un ministère en plein doivent être encouragés à rehausser leur niveau d'étude pour être éligibles au programme normal de l'IPH.

3. Séminaire de formation au niveau des églises.

La commission propose que les sensibilisations continuent au niveau des régions. Que l'IPH propose lui-même aux églises les programmes qui sont susceptibles d'intéresser les chrétiens et les pasteurs.

Aussi est-il possible de suggérer que l'église introduise un nouveau statut officiel pour des prédicateurs laïques, un peu comme pour les Méthodistes. Ces prédicateurs auraient un titre officiel sans être salariés. Ils continueraient à travailler dans leur profession. Tout en aidant l'église.

- La formation de ces prédicateurs pourrait se faire au niveau régional par des cours en modules, pendant les week-ends ou les soirs.
- La formation pourrait être dispensée par les pasteurs de la région.
- L'IPH pourrait développer les modules de formation de formateurs pour former les pasteurs qui seront impliqués dans ce programme.
- Des enseignants de l'IPH pourraient aussi intervenir pour des modules approfondis et/ou à la demande des pasteurs des régions.
- Il serait à voir si ce programme décentralisé de formation de base pourrait entrer dans le cadre du RTF pour avoir leur soutien. Ce programme pourrait ainsi remplacer le programme Niveau 1. Ainsi, Les pasteurs à plein temps auraient plutôt un ministère de formation et de supervision.

4. Relation Emmanuel BF et IPH

a. Passerelle entre Emmanuel et IPH

L'établissement d'une passerelle devra passer d'abord par voir l'équivalence entre Emmanuel et le Niveau I de l'IPH. Au cas où il y a équivalence entre ces deux niveaux, la passerelle sera aux mêmes conditions que celles entre le Niveau I et le niveau II de l'IPH.

b. Ouverture IPH-BF

La commission propose que l'École Biblique Emmanuel finisse d'abord avec son année de restructuration avant d'avancer avec ce projet.

5. Partenariat RTE-IPH Niveau I

La commission n'a pas les clauses de ce partenariat. Aussi se demande-t-elle quelle sera la suite de ce partenariat si le niveau I n'existait plus au niveau de l'IPH?

6. Ouverture niveau III (Niveau Supérieur)

a. Conditions d'ouverture

Les conditions de l'ouverture d'un programme de niveau supérieur devront tenir compte de plusieurs éléments : les enseignants, la documentation, le curriculum, le cadre (bâtiments, salles de classe), le recrutement, le mode de financement, etc. Le programme du niveau supérieur consistera à l'ouverture d'un premier cycle de l'enseignement supérieur débouchant sur l'obtention d'une Licence en théologie en fin de formation.

i. Enseignants

Au niveau des enseignants, pour un début, les docteurs Kambou et Pohor pourraient piloter le programme, assistés de Tanoh Jean Claude (Maître en Théologie), Boti Luc et N'Dri Roger (en instance de Maîtrise en Théologie). Les enseignants missionnaires Dr Dale Schreiber et Hans Rothenberger et bien d'autres viendront en appont. En cas de nécessité, certains enseignants intervenant à la FATEAC pourraient être sollicités.

ii. Documentations

Au niveau de la documentation, le fonds documentaire actuel de la bibliothèque de l'IPH compte moins de 3.000 ouvrages. Pour un programme de niveau supérieur, il conviendrait de chercher les moyens pour renforcer ce fonds documentaire en ouvrage adéquats tant en qualité qu'en quantité.

iii. Cadre

Les dortoirs, les salles de classes, le cadre spatial de l'IPH pourraient être adéquat pour le lancement du programme. Surtout si le programme s'exécute en mode non résidentiel.

b. Curriculum

Le curriculum couvre trois années de cours. Les anciens de l'IPH et ceux ayant une formation qui équivaut au niveau II de l'IPH se verront valider certaines matières. Un système de validation pourrait être développé à cet effet. Cela permettra qu'ils fassent le programme en deux années au lieu de trois.

Une proposition de curriculum pourrait être la suivante :

DISCIPLINES	1 ^{ère} Année	2 ^{ème} Année	3 ^{ème} Année
<i>Disciplines Bibliques</i>			
Ancien Testament			
Introduction à la Théologie de l'Ancien Testament	30		
Introduction à L'Exégèse de l'Ancien Testament		30	
Exégèse de l'Ancien Testament		30	30
Hébreux Biblique	60	60	60
Nouveau Testament			
Introduction à la théologie du Nouveau Testament	30		
Introduction à l'Exégèse du Nouveau Testament		30	
Exégèse du Nouveau Testament		30	30
Grec Biblique	60	60	60
Herméneutique	30		
Disciplines Systématiques			
Prolégomènes	30		
Théologie systématique	30	60	60
Initiation à la théologie contemporaine			
Théologie Africaine			
Éthique		30	
Disciplines Historiques			
Histoire de l'Église	30	30	30
Histoire de l'Église en Afrique			30
Disciplines Pastorales			
Église et Développement	30		
Leadership et Management			30
Liturgie et actes pastoraux			30

Sectes	30		
Homilétique	30	30	
Relation d'aide		30	30
Éducation chrétienne		30	
Disciplines Missiologiques			
Mission et Évangélisation		25	25
Anthropologie culturelle et sociale			
Communication Transculturelle			
Religions Traditionnelles Africaines	30		
Islam		25	25
Religions du monde		30	
Disciplines séculières			
Philosophie 30	30		
Méthodologie, initiation à la recherche scientifique	30		
Anglais			
	450	530	440

c. Recrutement

Le niveau de recrutement pour ce programme est le niveau Baccalauréat ou son équivalent officiel. Les titulaires du baccalauréat feront le programme en trois ans. Ceux titulaires du baccalauréat et d'un diplôme d'un Institut Théologique reconnu par l'IPH auront la possibilité de faire la Licence en deux années. Dans ce cas, une commission d'examen de dossier statuera pour déterminer les matières à valider au vu des résultats des études théologiques antérieures.

Les conditions principales de recrutements seront donc :

- Être né de nouveau depuis au moins deux ans, être baptisé par immersion
- Être titulaire d'un baccalauréat de l'enseignement secondaire ou de son équivalent officiel.
- Avoir une recommandation de son église au niveau régional ou national.
- Avoir une attestation de bourse ou un engagement financier de son église au niveau régional ou national.

d. Autres

Le programme pourra être en mode non résidentiel. Il sera possible de faire deux modules de 10 semaines par an pendant trois ans. Par exemple :

Janvier à mi mars 1^{ère} session
Juin à mi Août 2^{ème} session

Pour ce qui est du niveau III, plusieurs questions restent encore en suspens. Entre autres :

Si on propose avec le niveau II le diplôme en quatre ans, peut-on proposer la licence en trois ans ? La FATEAC comme la FATAD reçoivent normalement des candidats qui ont fait préalablement une école biblique et ont une expérience dans le ministère. Peut-être pourrait-on proposer deux années au niveau 2 pour tous les candidats et en suite deux années en tronçons séparés, un pour les bacheliers en vue de la licence en Théologie et l'autre pour les diplômés.

Est-il permis pour l'homologation d'avoir deux niveaux dans le même programme ?

La question se pose aussi si on trouve assez de candidats pour un niveau III à côté des institutions qui existent déjà. L'école ne pourra pas compter sur une grande clientèle interne comme les dénominations de l'Assemblées de Dieu, CMA et Baptistes. Nos églises au

Sénégal envoient leurs candidats plutôt à l'ITES et au Burkina il n'y a pas beaucoup de candidats au niveau Bac.

Comment faire pour les pasteurs qui ont fait le diplôme et veulent continuer les études pour faire la licence mais n'ont pas le Bac ? Faudrait-il qu'ils fassent d'abord une équivalence de Bac comme pour la Fateac ? Et ceux qui ont fait l'équivalence préféreraient probablement entrer à la FATEAC pour faire directement la maîtrise ; à lors que faire ? ✓

7. Diplômes

Pour ce qui est des diplômes, nous pensons qu'il est question de réfléchir sur les voies et moyens pour procéder à leur homologation avec les diplômes de certains autres établissements théologiques ici en Afrique ou ailleurs.

a. Certificat IPH

Pour les étudiants issus du programme du niveau I. Pour les étudiants du Niveau II n'ayant pas obtenus une moyenne de 10/20

b. Diplôme IPH

Pour les étudiants de Niveau II ayant obtenus une moyenne d'au moins 10/20 en fin de formation.

c. Bac Théologique

Voir la possibilité de présenter les étudiants du Niveau II au futur examen du Bac Théologique sous l'égide du CITAF

d. Licence en Théologie

Pour les étudiants du Niveau III ayant remplis les exigences pour l'obtention de la licence en Théologie.

Pour la Commission Académique

Le Secrétaire

Y. Roger N'DRI

PROGRAMME DES COURS



PREMIER CYCLE

Première année

- Approche d'étude de la Bible
- Ancien Testament (AT)
- Nouveau Testament (NT)
- Dogmatique
- Histoire générale de l'Eglise
- Histoire générale
- Géographie biblique
- Géographie de l'Afrique
- Homilétique
- Evangelisation
- Disciplinal
- Catholicisme
- Islam
- Français
- Anglais
- Menuiserie
- Maçonnerie
- Arts ménagers
- Hygiène
- Musique
- Ancien Testament
- Dogmatique
- Histoire de l'Eglise en Afrique
- Grec
- Français
- Introduction à l'exégèse du NT
- Ethique
- Missiologie
- Introduction à la philosophie

Deuxième année

- 1 Ancien Testament
- 2 Nouveau Testament
- 3 Herméneutique
- 4 Dogmatique
- 1 Histoire générale de l'Eglise
- 2 Homilétique
- 3 Evangelisation
- 4 Education chrétienne
- 1 Relation d'aide
- 2 Administration de l'Eglise
- 3 Religions traditionnelles africaines
- 4 Sectes
- 1 Grec
- 2 Français
- 3 Anglais
- 4 Mécanique
- 1 Eleveage
- 2 Arts ménagers
- 3 Agriculture
- 4 Dactylographie
- Ancien Testament
- Nouveau Testament
- Histoire générale de l'Eglise
- Combat spirituel
- Hébreu
- Anglais
- Introduction à la théologie africaine
- Relation d'aide
- Dénominations et Ecuménisme

Troisième année

- 1 Ancien Testament
- 2 Nouveau Testament
- 3 Histoire générale de l'Eglise
- 4 Combat spirituel
- 1 Hébreu
- 2 Anglais
- 3 Introduction à la théologie africaine
- 4 Relation d'aide
- Dénominations et Ecuménisme

SECOND CYCLE

Quatrième année

- Introduction à l'exégèse de l'AT
- Exégèse du NT
- Introduction à la théologie de l'AT
- Introduction à la théologie du NT
- Théologie du NT
- Théologie africaine
- Théologie contemporaine
- Eglise et développement
- Communication
- Anthropologie sociale et culturelle
- Religions non chrétiennes
- Hébreu
- Français
- Anglais
- Méthode de recherche
- Philosophie

Cinquième année

- Exégèse de l'AT
- Exégèse du NT
- Théologie de l'AT
- Théologie du NT
- Dénominations et Ecuménisme
- Français
- Anglais
- Arabe
- Philosophie



INSTITUT PASTORAL HÉBRON

Reconnu par arrêté ministériel N° 1771/INT/DAP/SD1 du 02 juin 1999

BP 391 Bouaflé

Tél. : (00225) 30 68 81 78

E-Mail : iph-ci@iph-ci.org / Site Web: www.iph-ci.org

Annexe 5

Assemblée Générale ordinaire

12 février 2008

Procès Verbal

L'an deux mil huit, le 12 février, s'est tenue à Bouaflé, dans les locaux de l'Institut Pastoral Hébron, une Assemblée Générale ordinaire dudit Institut, sous la présidence du Pasteur Kouassi Alaingbré Pascal, Président du Conseil National de l'EECI, Président du Conseil d'Administration.

Étaient présents (voir liste de présence en annexe)

Proposition de l'ordre du jour

1. Méditation
2. Lecture du PV de l'AG d'avril 2007
3. Adoption de l'ordre du jour
4. Allocution du Président du CA
5. Rapport du Directeur de l'IPH
6. Rapports académique et section des femmes
7. Rapport financier
8. Rapports des différentes commissions
 - a. Statuts et Règlement Intérieur
 - b. Académie
 - c. Finances et projets
9. Informations
 - a. Sur le besoin du personnel
 - i. Janet Chalker
 - ii. Secrétaire Comptable
 - iii. Bibliothécaire
 - iv. Hien Toh
 - v. Directeur intérimaire
 - b. Divers
 - i. Caisse de sécurité sociale du personnel
 - ii. Sortie des promotions 8 et 9
 - iii. Bibliothèque
10. Date de la prochaine réunion

DÉVELOPPEMENT

Les Pasteurs Ouédraogo Patrick (EPE/EBE) et N'DRI Roger (AEECI/IPH) ont été choisis par l'AG.

1. Méditation

La méditation du texte de Gen. 8 :1-15 sur le thème « quand Dieu se souvient » a été présentée par le Pasteur Boan Bi Zrè Emmanuel (AEECI). Après le déluge, Dieu s'est souvenu de Noé et de sa famille. Il a donc fait reposer l'arche sur le sommet du mont Ararat. Dieu a fait passer un vent sur la terre, les eaux se sont apaisées ainsi que la mort et la terreur. Dieu s'est souvenu des occupants de l'arche. Le fait que Dieu se souvienne de Noé implique qu'il y a eu un temps d'oubli, un temps de détournement de regards à cause de sa colère. Cela a eu pour conséquence d'entraîner des difficultés. L'IPH se trouve comme étant sur les flots du déluge, ballotté par tout vent, avec toutes sortes de difficultés. Aussi demandons-nous à Dieu de se souvenir de l'IPH. Après le déluge, Noé foule une nouvelle terre d'espérance avec de nouvelles visions et Dieu établit une nouvelle alliance avec lui. Ainsi, notre prière est que Dieu renouvelle notre alliance avec lui et qu'il renouvelle aussi les promesses et les bénédictions que l'on a reçues à la création de l'Institut.

2. Lecture du PV de l'AG d'avril 2007

Le Procès verbal de l'Assemblée Générale d'Avril 2007 n'a pu être lu car les secrétaires de séance ne l'ont pas rendu.

3. Adoption de l'ordre du jour

L'ordre du jour proposé a été adopté par l'Assemblée Générale.

4. Allocution du Président du CA

Le Pasteur Alaingbré Pascal, président du Conseil d'Administration de l'Institut a pris la parole pour situer l'opportunité de cette Assemblée Générale (AG). Il s'agit ici de recevoir les travaux des différentes commissions de réflexions mises en place au cours de l'AG extraordinaire d'Avril 2007. Ces commissions avaient pour mission de réfléchir et de proposer des voies et des moyens pouvant aider à l'avancement de l'IPH. Il s'agit aussi de se prononcer sur quelques questions urgentes de l'heure.

5. Rapport du Directeur de l'IPH

Le Dr Sié Daniel Kambou, Directeur de l'Institut a présenté un rapport qui s'articule autour de quatre axes majeurs : administration, personnel, relations extérieures et propositions.

- *Au titre de l'administration*, le Directeur a dit que l'école a connu plusieurs changements, entre autres, le changement de directeur et le retrait des missions comme copropriétaires de l'Institut. Ainsi la prise en charge de l'école retombe sur les seuls copropriétaires africains : l'EPE et l'AECCI. C'est donc fort de ces changements que s'est tenue l'AG-extraordinaire d'avril 2007 en vue de réfléchir sur les nouvelles orientations et politiques de gestions de l'Institut.
- *Au titre du personnel*, le Directeur adressé ses remerciements à tous ses collègues. Le personnel est grandement réduit. L'école fonctionne sans secrétaire, ni comptable. La gestion collégiale des finances proposée dès le début est retombée sur une seule personne, le pasteur Henriette Ouélé. L'aide de Mme Chantal N'Dri a été sollicitée pour la gestion de la bibliothèque. Au niveau, de l'enseignement, les différents professeurs visiteurs et les pasteurs sont à remercier.
- *Au titre des relations extérieures*, le Directeur a effectué plusieurs déplacements dans le cadre de la formation. Son engagement avec le Réseau Transafricain de Formation (RTF) a permis la tenue de séminaires en Côte d'Ivoire et au Burkina Faso.
- *Au titre des propositions* :
 - * Le Directeur souhaite l'engagement d'un Secrétaire-comptable à cause de ses multiples déplacements.
 - * Il propose que le programme de formation s'oriente plus vers une formation modulaire et décentralisée.
 - * En vue de l'autosuffisance financière de l'Institut, il propose que l'école investisse dans l'immobilier par la construction d'un centre d'accueil de 100 lits et d'une salle de conférence.
 - * Il propose le lancement du programme "ACCSFA 3000" pour la sensibilisation de 3000 chrétiens africains pour le soutien de la formation.
 - * Il propose la nomination d'un directeur intérimaire en vue de le former pour la suite du travail.

L'assemblée générale a accepté le rapport du Directeur après quelques questions de compréhension.

6. Rapports académique et section des femmes

Le Pasteur Henriette Ouélé, directrice de la section des femmes a présenté le rapport de fonctionnement de ladite section. Elle est le seul professeur résident de la section des femmes. Plusieurs enseignants vacataires ont donc été sollicités pour dispenser les différents enseignements.

Le pasteur Roger N'DRI a présenté le rapport académique des niveaux 1 et 2. Tous les étudiants inscrits ont été présents pour la rentrée des classes. Jusqu'à présent, la moitié des heures de classe programmées a puis être dispensé. Certains cours

programmés n'ont pu se tenir soit par manque de moyen financiers pour la prise en charge des enseignants vacataires, soit pour problème de calendrier des enseignants.

7. Rapport financier

Le rapport a été présenté par le pasteur Henriette Ouélé.

8. Rapports des différentes commissions

a) Commission Statuts et Règlement Intérieur

Cette commission a retravaillé les textes statutaires et réglementaires de l'institut en vue de l'adapter à ses nouvelles réalités et à ses nouvelles orientations. La commission a proposé le changement du nom de l'institut. Ainsi au vue de ses nouvelles orientations, la dénomination « *Institut **Polyvalent** Hébron – Centre Évangélique International de Formation Multifonctionnelle (IPH-CEIFM)* » a été adoptée en lieu et place de « Institut Pastoral Hébron- Centre Evangélique Inter-états de Formation Multifonctionnelle ».

Les buts de l'Institut Polyvalent sont de :

- Dispenser un enseignement biblique en vue de former et de parfaire la formation aux ministères aux seins des églises,
- Dispenser un enseignement secondaire et supérieur des arts et métiers.

Il est aussi décider la mise sur pied d'un comité permanent de formation qui aura pour attribution de définir la politique de formation des deux églises (AEECI et EPE). Il est ensuite chargé de servir de conseil auprès des présidents des églises pour tout ce qui touche à la formation. Il est enfin chargé de mener des enquêtes en matière de formation et de faire des recherches de financement au niveau national et international. Ce comité est composé des présidents des églises EPE et AEECI, du Directeur Général et des ex-directeurs de l'IPH.

Les statuts proposés ont été amendés et adoptés par l'Assemblée Générale. Ainsi les statuts adoptés prennent effets dès leurs adoptions. La commission continuera son travail pour adapter le Règlement Intérieur aux nouvelles orientations des Statuts.

b) Commission académie

La commission a livré le résultat de ses travaux qui ont portés sur le passage en revue des cours actuellement dispensés, les réflexions sur la tenue de séminaire de formation au niveau des églises, sur les relations entre l'école Biblique Emmanuel-BF et IPH en vue d'établissement de passerelle. Elle a aussi émis des réflexions sur l'ouverture prochaine d'un cycle de licence en théologie. L'AG donne son approbation pour l'ouverture du cycle de licence en théologie au sein de l'IPH. Cependant la transformation du programme résidentiel de formation en un programme modulaire pose certaines difficultés et mérite encore réflexion. L'AG adopte le résultat des travaux de la commission et demande au Comité permanent de voir la faisabilité des différentes propositions.

c) Commission finances

La commission a travaillé sur la proposition d'une nouvelle grille salariale du personnel de l'IPH, sur le Budget et sur les projets générateurs de fonds.

Au niveau de la grille salariale, l'AG demande que les propositions faites soient revues par la commission et ensuite qu'elle les propose au CA pour décision.

Cependant les honoraires des professeurs visiteurs sont fixés comme suit :

- Enseignant titulaire d'un doctorat = 2500 F. par heure d'enseignement
- Enseignant titulaire de Maîtrise ou de Licence = 2000 F. par heure d'enseignement
- Enseignant titulaire du Bac ou diplôme théologique = 1500 par heure d'enseignement

Au niveau du budget, le canevas proposé a été adopté. Cependant la rubrique salaire sera ajustée après les nouvelles propositions de la commission.

Au niveau des projets générateurs de fonds. Les différents projets existant ont été reconduits. Il s'agit de :

- 03 hectares d'anacardier
- Construction d'un poulailler
- Construction d'un centre d'accueil
- Construction de salle de conférence
- ACSFA 3000
- Opération 120

L'AG demande que de la publicité soit faite pour la promotion de l'Institut. Elle recommande donc de payer des plages publicitaires dans les médias.

Par ailleurs, pour la rentrée prochaine, il est recommandé que l'effectif des candidats soit d'une quinzaine pour rendre la rentrée effective.

Il est demandé que l'IPH fasse donc des missions dans les églises afin de sensibiliser les églises à la formation aussi bien que des vocations.

L'AG demande au Conseils des Eglises notamment l'AECCI de libérer ceux que Dieu a appelés pour la formation.

9. Informations

a. Sur le besoin de personnel.

- Janet Chalker

L'AG est informée que Janet Chalker a pris contact avec l'IPH afin de venir aider au niveau de la formation. Le CA a donné son accord. Elle sera probablement en Côte d'Ivoire dans le courant du mois de mai 2008.

- Secrétaire-Comptable

Vu le besoin accentué d'un (e) Secrétaire-comptable au niveau de l'école, l'AG est informée que le CA son approbation pour la recherche de la personne à engager.

- Bibliothèque

Mme Chantal N'Dri a été engagée pour s'occuper de la gestion de la Bibliothèque.

- Hien Toh

Hien Toh avait été contacté pour sa venue pour un ministère d'enseignement à l'IPH. L'EPE lui a donné l'autorisation à cet effet. Le Conseil de Direction de l'IPH verra comment organiser sa venue en fonction de l'évolution des réalités de l'école.

- Directeur intérimaire

Compte tenu des responsabilités du Dr Kambou avec le RTF, il a proposé la nomination d'un directeur intérimaire avec qui il pourra travailler. Après analyse, le Secrétaire Académique, le Pasteur Roger N'Dri a été nommé Directeur adjoint pour une période de deux ans.

b. Divers

- Sortie des promotions 8 et 9

La cérémonie de remise de diplôme des 8^{ème} et 9^{ème} promotions de l'Institut aura lieu le 28 juin 2008. Les étudiants ont sollicité le ministre de l'économie et des finances comme parrain de la cérémonie. Mais compte tenu des frais que cette sollicitation engagera et aussi compte tenu de fait les parrains sollicités devraient être des personnes de références en matière de foi, de vie chrétienne, le CA demande aux étudiants de chercher une autre personne pour le parrainage.

Les étudiants doivent être informés que désormais, les parrains doivent être trouvés dans nos milieux évangéliques.

- Comité de construction

Le Comité de construction avait été créé à cause du fait que l'équipe de l'IPH se trouvait encore à Zuénoula, éloigné du site des travaux à Bouaflé. Compte tenu du fait que toute l'équipe se trouve maintenant sur place, nous ne voyons plus la nécessité de ce comité. Il est donc demandé au comité de faire son rapport d'activité au Conseil de Direction de l'IPH et que le rapport soit transmis au bureau de CA pour examen.

- Vérification des comptes

Les comptes de l'Ecole ont été vérifiés par M. Gbè Daniel et M Koffi Hyacinthe. Ils ont recommandé que l'école engage un comptable même à temps partiel. Ils ont suggéré que les notions préliminaires de tenu de compte soient données à la personne actuelle qui s'occupe des comptes. Ainsi sur leur recommandation, le rapport financier a été adopté par l'AG.

L'ordre du jour étant épuisé à 19h17, l'AG a pris fin avec la prière faite par le Dr Rubin Pohor.

10. Date et lieu de la prochaine réunion

- **Assemblée Générale** : 10-11 octobre 2008
- **Modérateur** : EPE Burkina Faso.
- **Méditation** : EPE Burkina Faso
- **Lieu** : Institut Pastoral Hébron Bouaflé.

Pour l'Assemblée Générale
Les secrétaires de séances

Pasteur Ouédraogo Patrick
Pasteur N'DRI Roger

Annexe 6

HEBRON PASTORAL INSTITUTE

Zuénoula, Côte d'Ivoire. West Africa

Believing that the future of the Church in Africa lies with well-trained and competent national leadership, the leaders of WEC International initiated an extensive review of training needs in Africa. A multinational Consultation held in March 1990 addressed in particular the situation in francophone Africa, with church representatives from WEC-related churches in Côte d'Ivoire, Burkina Faso, Senegal, Guinea and Zaire as well as some missionaries involved directly in training ministries. It was decided to combine our efforts on a regional level in francophone West Africa by establishing a multifunctional, inter-national Bible Institute.

Thus in October 1992, the Hebron Pastoral Institute was born. Under the leadership of Pastor Daniel Kambou (MTh) of Burkina Faso, the Institute, commonly known as "IPH" (following the name in French "Institut Pastoral Hébron") was launched with 30 first year students on the campus of the former Bible Training Centre in Zuénoula, Côte d'Ivoire. With students coming from 5 different African countries, there was an international atmosphere from the start.

The training offered at IPH is multi-faceted. Most important of all is the **SPIRITUAL TRAINING**, seeking the spiritual maturity and character development of the student. With the need for leaders to be adequately equipped for the ministry within the rapidly changing society in Africa, there is an emphasis also on **ACADEMIC TRAINING**, combining Bible and theological study with a wider general education. We also aim to ensure sufficient **PRACTICAL TRAINING** in everyday ministry skills through weekly outreach activities, preaching and teaching in surrounding churches and annual ministry internships. In the longer term it is hoped to introduce an element of **TECHNICAL TRAINING** aimed at equipping the student with the skills needed to be a "tentmaker" pastor if necessary. Also, as personnel and space allow, it is anticipated to provide **IN-SERVICE TRAINING** for pastors and other Christian workers.

There are basically two programmes of study offered at IPH at this stage: the **IPH Diploma Course - First Level (3 years)** which covers a wide range of biblical studies on both the Old and New Testaments, Doctrine, Church History, Discipleship, Missiology, Homiletics, Practical Ministry Subjects (such as Evangelism, Counselling Spiritual Warfare), Greek, French, Music etc. Students who have their primary school certificate and above are accepted into this course. It is expected that in time the entry level for this programme will become the high school certificate. The **IPH Diploma Course - Second Level (2 years)** will in the future be available to the students who attain an adequately high level in the First Level. These will undertake advanced studies in Bible, theology, biblical languages etc.

The other programme is the **Womens' Training Course**, which is designed for the students' wives who do not have the entry level for access to the Diploma Course. They too cover an overview of the Scriptures, Doctrine, Christian Life, Women of the Bible, Counselling, Hygiene, French, Craft, Sewing, Cooking, Typing.

The courses are given both by the small faculty team of two couples and by visiting lecturers. There is an urgent need for more fulltime teaching personnel in order to ease the pressure on staff.

October 1994 will see another significant new step forward in the life of IPH with *the intake of the second group of students*. The 32 students of the first intake completed their second year of training in June this year. These will return at the beginning of October 1994 to begin their 3rd and final year of the First Level. They will be joined by some 15 first year students, bringing the total student body to around 47 students.

The arrival of these further students highlights the cramped and inadequate facilities of the present campus. We will be obliged to rent two houses off campus in order to accommodate these students acceptably. As well, because of a shortage of classrooms, we are in the process of refurbishing an old carport/garage so that classes will be able to use it. Why these problems?

Well, when we began using the present facilities we knew that the IPH use of them would be temporary as they are small and the land available there would not allow for the expansion we envisage. We saw the need to **relocate in Bouaflé**, a larger town on the main north-south highway and a much more appropriate setting for a Bible Institute. We didn't imagine at that time the frustrations that we would encounter in our efforts to secure a suitably large and well-placed block of land in Bouaflé. After two years of effort we are finally beginning to see some light at the end of the tunnel. Official building plans have been prepared and these are being submitted to the authorities at the present time. We trust by these to convince them of the importance of this project and to receive the official documents granting us the land and also permission to proceed with our building programme. We value your prayer for a speedy and positive conclusion to all these efforts.

The IPH vision is an important and exciting one for the future of churches in francophone West Africa. It is no wonder that Satan has opposed it and put all sorts of obstacles in our way. However God is Victor, and he is leading us forward towards the achievement of our objective of establishing a quality Pastoral Institute that will guarantee the training of spiritual and competent national leaders for His Church in Africa. You can have a part in this strategic ministry by your interest, prayers and gifts.

PRAYER POINTS:

- * That the student ministry internships presently being conducted in churches will be fruitful both for the churches receiving ministry and for the students themselves.
- * Wisdom for the teaching and administrative staff as they prepare for the new academic year.
- * The speedy adjustment of the new students who will begin their first year early in October.
- * More long-term teaching staff, both African and expatriate, to ensure quality training for the students.
- * The speedy granting of a block of land near Bouaflé and for permission to move ahead with stage 1 of the building programme.
- * God's provision for the building programme

Shord van Donge,
Field Leader, WEC International, Côte d'Ivoire.
August 1994.

TABLE DES MATIÈRES

Dédicace.....	I
Sommaire	I
Liste des figures	II
Liste des tables	III
Remerciements	VI
Abréviations et sigles.....	VIII
Résumé	X
Abstract	XII
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE 1 : CADRE GÉNÉRAL ET THÉORIQUE	4
1.1. Cadre général	4
1.1.1. Justification du sujet.....	4
1.1.1.1. Justification scientifique	4
1.1.1.2. Justification académique.....	5
1.1.1.3. Justification sociale.....	9
1.1.2. Intérêt du sujet.....	10
1.1.2.1. Intérêt d'ordre ecclésiologique et académique.....	10
1.1.2.2. Intérêt d'ordre personnel.....	12
1.2. Cadre théorique	14
1.2.1. Identification et formulation du problème	14
1.2.2. Questions de recherche.....	16
1.2.2.1. Question principale.....	16
1.2.2.2. Questions spécifiques	16
1.2.3. Objectifs de la recherche	17
1.2.3.1. Objectif général	17
1.2.3.2. Objectifs spécifiques.....	17
1.3. Hypothèses de travail.....	18
1.3.1. Hypothèse générale	18
1.3.2. Hypothèses spécifiques.....	18
1.4. Revue de littérature	20
1.4.1. Compréhension du leadership	20
1.4.2. Compréhension du concept de curriculum	22
1.4.3. Curriculum de formation en leadership axé sur le développement intégral	24
1.5. Définition des concepts	26
1.5.1. Les concepts de "serviteur de Dieu" et de "pasteur".....	26
1.5.2. Les concepts de "leadership" et de "leader"	29
1.5.2.1. Définition du leadership	29
1.5.2.2. Caractéristiques du Leadership Transformationnel (LT)	31
1.5.2.3. Leadership Transformationnel versus autres types de leadership	34
1.5.3. Le concept de curriculum	37
1.5.3.1. Définition du curriculum	37
1.5.3.2. Caractéristiques du curriculum	41
1.5.3.3. Nécessité et utilité du curriculum	43
CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE	46
2.1. Présentation du type d'étude, des types de données de l'étude et de leurs sources.....	46
2.1.1. Type d'étude	46
2.1.2. Les types de données de l'étude	46
2.1.2.1. Les données secondaires et leurs sources.....	47
2.1.2.2. Les données primaires et leurs sources.....	48

2.2. Présentation du cadre de l'étude	49
2.2.1. Cadre institutionnel	49
2.2.1.1. Historique de l'IPH.....	49
2.2.1.2. Raison d'être, vision et objectifs de l'Institut Pastoral Hébron.....	50
2.2.1.3. Structuration de la formation à l'IPH.....	52
2.2.1.4. Présentation des différents curricula exécutés par l'IPH de 1992-2014.....	53
2.2.1.4.1. Le « pré-programme » de formation	53
2.2.1.4.2. Le curriculum de 1996.....	55
2.2.1.4.3. Curriculum de 1999-2000.....	57
2.2.1.4.4. Curriculum en vigueur en 2007	58
2.2.1.4.5. Curriculum du cycle de Licence	59
2.2.1.4.6. Curriculum niveau I.....	59
2.2.2. Cadre géographique et temporel de la recherche.....	60
2.2.2.1. Cadre géographique.....	60
2.2.2.2. Cadre temporel	61
2.3. Populations enquêtées et collectes des données	62
2.3.1. Populations enquêtées.....	62
2.3.1.1. Échantillonnage et taille de l'échantillon.....	62
2.3.1.1.1. Pour les personnes formées à l'IPH.....	62
2.3.1.1.2. Pour les fondateurs et personnes ressources	62
2.3.1.1.3. Pour les fidèles des conseils de direction des communautés ecclésiales.....	63
2.3.1.1.4. Pour les membres des communautés immédiates	64
2.3.1.2. Récapitulatif des personnes interrogées.....	65
2.3.2. Collecte et analyse des données	65
2.3.2.1. Collecte des données d'enquête.....	65
2.3.2.2. Analyse des données.....	66
2.4. Les limites de l'étude.....	69
CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE	71
3.1. Présentation des résultats de l'évaluation et de l'analyse des curricula.....	71
3.1.1. « pré-programme » de formation	71
3.1.1.1. Résultat de l'évaluation du pré-programme de formation.....	71
3.1.1.2. Résultat de la synthèse de l'évaluation du pré-programme.....	73
3.1.2. Le curriculum de 1996.....	74
3.1.2.1. Résultat de l'évaluation du curriculum de 1996.....	74
3.1.2.2. Résultat de la synthèse de l'évaluation du curriculum de 1996	75
3.1.3. Curriculum de 1999-2000	76
3.1.3.1. Résultat de l'évaluation du curriculum de 1999-2000	76
3.1.3.2. Résultat de la synthèse de l'évaluation du curriculum de 1999-2000	77
3.1.4. Curriculum en vigueur en 2007	79
3.1.4.1. Résultat de l'évaluation du curriculum en vigueur en 2007.....	79
3.1.4.2. Résultat de la synthèse de l'évaluation du curriculum en vigueur en 2007.....	80
3.1.5. Curriculum du cycle de licence	81
3.1.5.1. Résultat de l'évaluation du curriculum du cycle de Licence.....	81
3.1.5.2. Résultat de la synthèse de l'évaluation du curriculum du cycle de Licence.....	82
3.1.6. Curriculum niveau I.....	83
3.1.6.1. Résultat de l'évaluation du curriculum du Niveau I.....	83
3.1.6.2. Résultat de la synthèse de l'évaluation du curriculum Niveau I	84
3.2. Présentation des résultats du rapport entre la vision initiale de l'IPH et les curricula de formation de l'Institut.	86
3.2.1. Présentation des résultats avis des fondateurs/personnes ressources sur la vision initiale de l'IPH... 86	
3.2.1.1. Pays d'activité et nationalités des enquêtés	86
3.2.1.2. Rapport des enquêtés avec l'IPH / projet IPH	87
3.2.3. Présentation des résultats de la corrélation entre les curricula et la vision initiale de l'IPH.....	90
3.3. Présentation des résultats des caractéristiques du leadership des personnes formées à l'IPH	94
3.3.1. Présentation des résultats de l'avis des personnes formées à l'IPH sur les caractéristiques du leadership qu'elles exercent	94
3.3.1.1. Présentation des personnes formées à l'IPH	94
3.3.1.1.1. Provenance des personnes enquêtées.....	94
3.3.1.1.2. Lieu de service des enquêtés.....	95
3.3.1.1.3. Programmes suivis à l'IPH par les enquêtés	95

3.3.1.1.4. Ministères actuels exercés par les enquêtés	96
3.3.1.1.5. État des personnes formées par pays, par église et par programme suivi.....	97
3.3.1.1.5.1. État des personnes formées par pays d'envoi	97
3.3.1.1.5.2. État des personnes formées par église d'envoi	98
3.3.1.1.5.3. État des personnes formées par programmes suivis	99
3.3.1.2. Avis des personnes formées à l'IPH sur les caractéristiques du leadership qu'elles exercent	100
3.3.1.2.1. Résultat de leur connaissance de la notion du leadership	100
3.3.1.2.2. Résultat concernant la pratique du leadership.....	104
3.4. Présentation des résultats de l'évaluation du leadership exercé par les personnes formées à l'IPH	108
3.4.1. Résultat de l'auto-évaluation du leadership exercé par les personnes formées à l'IPH.....	108
3.4.1.1. Résultat de l'apport du style de leadership exercé sur leur vie personnelle et leur ministère.....	108
3.4.1.2. Résultat de l'apport du style de leadership exercé sur leur communauté en général.....	110
3.4.2. Résultat de l'évaluations du leadership des personnes formées à l'IPH par les fondateurs et personnes ressources	112
3.4.2.1. Résultat de l'observation de la pratique du leadership.....	112
3.4.2.2. Résultat de l'évaluation du style de leadership des personnes formées à l'IPH.....	115
3.4.3. Résultats des observations et évaluations du leadership des personnes formées à l'IPH faites par les membres des conseils des églises locales	118
3.4.3.1. Résultat de la présentation des personnes enquêtées.....	118
3.4.3.1.1. Résultat des responsabilités exercées par les enquêtés au sein de leur église locale.....	118
3.4.3.1.2. Temps de présence des différents pasteurs au sein de leurs communautés respectives	119
3.4.3.2. Résultats de l'observation de la pratique du leadership	119
3.4.3.3. Résultat de l'évaluation du style de leadership du pasteur.....	124
3.4.4. Résultats de l'évaluations du leadership des personnes formées à l'IPH faites par les membres de la communauté immédiate	127
3.4.4.1. Présentation des membres de la communauté immédiate	128
3.4.4.3. Résultats de l'évaluation du leadership faite par les membres de la communauté immédiate.	137
CHAPITRE 4 : DISCUSSIONS, PROPOSITIONS, RECOMMANDATIONS	142
4.1. Discussions des résultats.....	142
4.1.1. Leadership et ministère holistique dans les curricula de formation de l'IPH	143
4.1.2. Leadership et Ministère Holistique dans la Politique de Formation de l'IPH	145
4.1.2.1. Le leadership dans la vision initiale de l'Institut.....	145
4.1.2.2. Le leadership dans le ministère des personnes formées à l'Institut.....	148
4.1.3. Impact du leadership sur les communautés	159
4.2. Propositions	170
4.2.1. Nécessité de réflexion sur le Leadership Transformationnel et les Questions de Curricula	170
4.2.1.1. Nécessité de curricula en leadership transformationnel	171
4.2.1.1.1. Raison liée à l'exigence du ministère ecclésiastique	171
4.2.1.1.2. Raison liée au besoin de performance.....	171
4.2.1.1.3. Raison liée à la contextualisation du curriculum	172
4.2.1.1.4. Raison liée à l'orientation des curricula vers le leadership transformationnel	175
4.2.1.2. Nécessité de construction de curricula contextualisés orientés vers le leadership transformationnel ..	175
4.2.1.2.1. Principes de développement de curriculum	175
4.2.1.2.2. Définition des axes de travail de la réforme curriculaire	176
4.2.1.2.2.1. Définition des éléments exogènes qui peuvent influencer un curriculum en leadership transformationnel.....	176
4.2.1.2.2.2. Définition de la finalité du curriculum.....	177
4.2.2. Pour un curriculum orienté vers le leadership transformationnel	180
4.2.2.1. Axes généraux du curriculum en leadership transformationnel	181
4.2.2.1.1. Les domaines de compétences du curriculum en leadership transformationnel.....	181
4.2.2.1.2. Les objectifs du curriculum en leadership transformationnel	182
4.2.2.1.3. Les contenus du curriculum en leadership transformationnel	183
4.2.2.1.4. Les méthodes pédagogiques	184
4.2.2.1.5. Le matériel didactique	185
4.2.2.1.6. Les modes d'évaluation	185
4.2.3. Proposition de maquettes pédagogiques et descriptifs de cours en leadership transformationnel ...	187
4.2.3.1. Proposition A.....	189
4.2.3.2. Proposition B.....	198
4.2.4. Plan d'action	210
4.3. Recommandations, limites du travail et perspectives	214

4.3.1. Recommandations	214
4.3.1.1. Recommandations d'ordre politique	214
4.3.1.2. Recommandations d'ordre Académique.....	215
4.3.1.3. Recommandation d'ordre pratique.....	216
4.3.2. Limite de la recherche	218
4.3.3. Perspectives	220
CONCLUSION.....	221
BIBLIOGRAPHIE	225
ANNEXES.....	232
TABLE DES MATIÈRES	326

Résumé

La présente étude a été menée dans le cadre institutionnel de l'Institut Pastoral Hébron (IPH) de Bouaflé en Côte d'Ivoire. Le souci majeur duquel s'est nourrie cette recherche est l'analyse de la capacité des curricula de formation de l'IPH à conduire les apprenants à comprendre et à développer un leadership transformationnel, qui impacte les communautés dans lesquelles ceux-ci exercent.

L'objectif général visé par le travail a été celui de poser un diagnostic pour savoir si la formation dispensée à l'IPH amène les apprenants à développer un leadership à caractère transformationnel. De manière plus spécifique, le travail vise à évaluer les différents curricula de l'IPH, et à voir leur capacité à permettre aux apprenants de conduire leurs communautés ecclésiales et sociétales respectives à une transformation efficace et durable.

La méthodologie déployée pour atteindre cet objectif a été de recueillir des informations au moyen des questionnaires auprès des fondateurs et des personnes ressources de l'Institut, auprès des personnes formées par les différents curricula de formation, auprès des membres des conseils paroissiaux des églises dans lesquelles des personnes formées à l'IPH sont en activité, et enfin auprès des personnes de la population vivant dans les environs immédiats des églises dirigées par des personnes formées à l'Institut. Les différents curricula qui ont servi de référentiel de formation à l'IPH ont été analysés au moyen de la matrice SWOT.

Les résultats majeurs obtenus de ce travail euristique ont été d'abord que les éléments en rapport avec leadership n'ont pas été mis en priorité dans les différents curricula de l'Institut. Ensuite, la mise en corrélation des curricula de l'Institut avec la vision initiale qui a présidé à sa création a fait montre d'une inadéquation entre ces deux éléments. Enfin, l'évaluation du type de leadership pratiqué par les personnes formées par l'Institut a révélé que celui-ci a peu ou pas d'impact sur les communautés et les personnes.

Suite à ces résultats, l'étude a proposé un curriculum intégré en leadership transformationnel assorti d'un plan d'action pour l'opérationnalisation du curriculum proposé. Elle a aussi fait un plaidoyer pour prise en compte du curriculum intégré proposé dans la politique de formation à l'IPH, afin de produire pour l'Église et pour la société, des leaders capables de conduire les personnes et les communautés à un développement holistique.

Mots clés : Leadership, Leadership Transformationnel, curriculum, formation, Église, développement holistique