# Rôle des directeurs d'écoles dans l'implantation de la démocratie scolaire : cas des CODEC dans les écoles élémentaires du Sénégal

Amadou Diop Sall et Abdoulaye Anne

**Mots-clés** : démocratie scolaire ; gouvernance des écoles ; implication parentale ; gestion de proximité ; néo-institutionnalisme.

**Keywords** : School democracy ; school governance ; parental involvement ; local management ; neo-institutionalism.

**Résumé**

Dans un contexte de gestion axée sur les résultats (GAR), les missions des directrices et directeurs d'écoles sénégalaises ont évolué sans que ces derniers jouissent de reconnaissance institutionnelle. Pour légitimer leurs actions et améliorer la gestion de proximité des écoles, ils ont été à l'origine de la création des Collectifs des directeurs (CODEC). Ce faisant, ils ont contribué à renforcer la démocratie scolaire en amenant les parties prenantes à être présentes aux instances décisionnelles locales et à participer à leur gouvernance. L'objectif de cette recherche est d'analyser de quelle manière les directions améliorent la démocratie scolaire. Le cadre théorique utilise les réponses stratégiques d'Oliver (1991) pour identifier le type de réponses apportées par les CODEC. La méthodologie repose sur une approche qualitative basée sur l'étude de cas et une stratégie d'analyse inspirée du modèle de Saldaña (2013) pour évaluer les entrevues semi-dirigées menées auprès de douze participants. Quant aux résultats, ils montrent que les CODEC recourent fréquemment au compromis pour légitimer leur place dans le champ institutionnel et, dans une moindre mesure, à l'acquiescement et à l'évitement. Finalement, pour les CODEC, le type de réponse importe moins que l'obtention d'une légitimité qui leur permettra de jouer pleinement leur rôle politique.

**Abstract**

In a results-based management (RBM) context, the roles of Senegalese school principals have evolved without them receiving institutional authority. To legitimize their actions, they initiated the creation of Principals' Collectives (CODECs) with the aim of improving local school management. In doing so, they helped strengthen school democracy by bringing stakeholders into local decision-making bodies and encouraging their participation in school governance. The objective of this research is to analyze how principals improve school democracy. The theoretical framework draws on Oliver's (1991) strategic responses, which are used to identify the types of responses provided by CODEC. The methodology employs a qualitative approach based on case studies and an analytical strategy inspired by Saldaña's (2013) model to evaluate semi-structured interviews with twelve participants. The results show that CODEC frequently resort to compromise to legitimize their position within the institutional framework and, to a lesser extent, to acquiescence and to avoidance. Ultimately, for CODECs, the type of response matters less than gaining legitimacy that will allow them to fully play their political role.

**Pour citer cet article**

Sall, A. D. et Anne, A. (2026). Rôle des directeurs d'écoles dans l'implantation de la démocratie scolaire : cas des CODEC dans les écoles élémentaires du Sénégal. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, *3*(1), 162-180. https://doi.org/10.62920/hq0vvh44

© Amadou Diop Sall et Abdoulaye Anne, 2026. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et* sociales *de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



# Introduction

Dans un contexte de nouvelle gestion publique (NGP) et de quête permanente d'amélioration de la performance des organisations éducatives (Maroy, 2013), le rôle des directions d'établissement s'est considérablement complexifié (Alladatin et Soumanou, 2024). Au Sénégal, le cahier des charges des directrices et directeurs d'écoles[1] limite le rôle des chefs d'établissements scolaires élémentaires aux tâches administratives et au contrôle et à l'encadrement des maîtres (ministère de l'Éducation nationale, 1996). Pourtant, avec l'adoption de la gestion axée sur les résultats (GAR) et ses principes de responsabilisation et de reddition de comptes (Dutercq et Maroy, 2017), le contexte devrait conduire à une redéfinition de leurs missions.

En l'absence d'habilitation institutionnelle, les directions d'école ont impulsé la création d'une nouvelle instance de pilotage de proximité, appelée Collectif des directeurs d'école (CODEC), dans chaque zone homogène[2] (ministère de l'Éducation nationale, 2006). Les CODEC interviennent dans un contexte de « renforcement des compétences et des champs d'action des directeurs d'écoles pour un pilotage de qualité articulé à la politique de décentralisation/déconcentration » (ministère de l'Éducation nationale, 2006, p. 2). La création des CODEC répond ainsi à un besoin d'amélioration du pilotage de proximité des écoles élémentaires (Anne et al. 2024) qui va au-delà de l'encadrement des maîtres et soulève des questions sur la manière dont ils participent à la gouvernance du secteur. Ce faisant, les CODEC jouent un rôle important dans l'animation des instances locales et dans la mobilisation des différents acteurs. Ils contribuent ainsi à implanter et à renforcer la démocratie scolaire. L'objet de cette recherche est d'étudier de quelle manière les CODEC contribuent à promouvoir la démocratie scolaire dans le système éducatif sénégalais.

# 1 Problématique

Le rôle des CODEC dans la promotion de la démocratie scolaire s'appuie sur ce que Mathou (2020) appelle une médiation, c'est-à-dire les traductions et les réinterprétations de la politique éducative au sein des écoles et en particulier chez les enseignants. Les CODEC constituent ainsi de nouveaux acteurs qui se sont invités à la médiation intermédiaire des politiques éducatives, promouvant, peut-être même inconsciemment, la démocratie scolaire dans un contexte de complexification des missions des acteurs intermédiaires et locaux (Grek et al., 2013).

Quoi qu'il en soit, la démocratie scolaire peine à tracer sa voie et à atteindre sa vitesse de croisière (Monnin et Zarka, 2022). Étant donné qu'il n'est pas aisé de cerner le concept de démocratie scolaire, l'approche que nous empruntons s'aligne sur la définition proposée par le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE, 2006), de laquelle il ressort clairement deux aspects essentiels de cette notion, à savoir la démocratie représentative et la démocratie participative. Cette approche simplifie l'étude du problème que pose le regain d'intérêt envers les missions des directeurs dans un contexte de « fragilité institutionnelle de l'autorité politique » (Moine, 2012, p. 19).

[1] Dans notre recherche, nous utilisons « directrice et directeur d'école » pour désigner les chefs d'établissement du primaire, notre cible.

[2] Dans une inspection, il y a plusieurs CODEC formés en fonction des zones géographiques. À l'échelle de l'inspection, il est nommé un coordonnateur des CODEC de la circonscription.

La proactivité des CODEC apparait ainsi comme un paradoxe, d'autant que ces derniers ne bénéficient pas de l'appui institutionnel nécessaire à la réalisation de leurs missions. En effet, les textes qui encadrent l'organisation et le fonctionnement des inspections scolaires, à savoir le décret 2012-1276 du 13 novembre 2012 et son arrêté d'application n° 010656 du 8 juillet 2013, ne mentionnent que les districts pédagogiques[3] comme entité prise en compte dans le pilotage de proximité. Cette absence d'approbation institutionnelle n'a pourtant pas entravé les efforts des CODEC, qui ont poursuivi leur travail de médiation entre les écoles et les districts ainsi que celui de mobilisation des différentes parties prenantes dans la promotion de la démocratie scolaire. Le Syndicat des inspectrices et inspecteurs de l'Éducation nationale du Sénégal (SIENS) a bien compris l'importance de la gouvernance de proximité dans un contexte de GAR, d'où son plaidoyer en faveur de la finalisation et du partage du cadre de référence des districts pédagogiques pour une meilleure prise en compte de la décentralisation et de la déconcentration (SIENS, 2018).

Ce plaidoyer pourrait aussi être repris en faveur des CODEC, encore plus proches des écoles et des acteurs locaux que les districts pédagogiques. Ainsi, dans l'étude du rôle des CODEC dans la mise en œuvre de la démocratie scolaire au sein des écoles élémentaires du Sénégal, l'accent sera mis sur leur apport à la représentation des acteurs et leur participation à la prise de décision dans les instances concernées. Dès lors, la question se pose : comment, dans ce contexte, les CODEC assument-ils leur mission de promotion de la démocratie scolaire dans l'espace des écoles élémentaires sénégalaises ?

L'étude du rôle des CODEC dans la promotion de la démocratie scolaire dans un contexte de crise démocratique (Magaña, 2025) révèle la pertinence de la recherche, d'autant plus que les CODEC sont des acteurs non institutionnels agissant dans un contexte où les organisations peinent à se départir de leurs pratiques bureaucratiques, qui amènent les agents à se référer à certains critères comme le respect des règles et de la hiérarchie (Ferlazzo, 2022). Heureusement que, par ses principes de transparence, de responsabilité, d'imputabilité, de culte de la performance, de reddition de comptes, d'inclusion des parties prenantes et de contrôle, suivi et évaluation (Gouvernement du Sénégal, 2013), l'avènement de la GAR leur octroie plus de marge de manœuvre.

# 2 Recension des écrits

La recension des écrits aborde les questions liées à la démocratie scolaire, promotrice d'une gouvernance de proximité dont les directions d'écoles constituent des acteurs majeurs.

## 2.1 La démocratie scolaire, un outil indispensable à la gouvernance moderne des écoles

Même si le concept de démocratie scolaire est en vogue, il est admis que sa définition ne fait pas l'unanimité. En effet, les points de vue divergent non seulement sur la nature et l'ampleur de l'implication des parties prenantes, mais encore sur les acteurs qui doivent être concernés. Ainsi, en faisant référence au concept depuis les années 1960-1970, Rossolillo (1969) nous montre qu'il n'est pas nouveau, même si sa définition

[3] Selon l'article 3 du décret 2012-1276, « l'Inspection de l'Éducation et de la Formation est subdivisée en zones pédagogiques appelées districts ». Chaque district couvre une zone géographique de la circonscription et est dirigé par un inspecteur.

était plus restreinte à l'époque. En effet, bien avant la recrudescence du débat sur ce qu'il appelle « démocratie à l'école », il a pensé qu'elle

> demande une structure qui permette la libre confrontation quotidienne des opinions des maîtres et des étudiants sur les programmes, le contenu des cours, les méthodes d'enseignement et d'étude ; qui permette à chacun d'apporter à la vie de l'école sa contribution individuelle d'expériences et d'idées. (p. 4)

Monnin et Zarka (2022) semblent aller dans le même sens en limitant la démocratie scolaire à « la prise en compte de la parole des élèves » (p. 65). Ces deux définitions amènent à penser que la démocratie scolaire se limite à offrir aux élèves l'occasion de participer davantage à la vie scolaire. Le CSE (2006) ne l'envisage pas ainsi et va plus loin en parlant de « participation démocratique des citoyens » (p. 7), sans restreindre les acteurs aux enseignants et aux élèves. Aussi, il élargit l'implication des citoyens aux élections scolaires et à la participation aux conseils scolaires.

## 2.2 La direction d'école, un acteur majeur de la gouvernance de proximité

Traditionnellement, le rôle des directions d'établissements scolaires était cantonné, dans les systèmes francophones, au domaine administratif. Letor et Progin (2025) soutiennent qu'elles « étaient considérées comme des relais administratifs et logistiques au pouvoir-agir ténu » (p. 15). C'est dans ce cadre qu'au Sénégal, les chefs d'établissements scolaires se chargeaient de l'animation et de la coordination des activités pédagogiques afin d'assurer un bon déroulement de l'enseignement des apprentissages (Sow et Guèye, 2022).

Toutefois, depuis le début des années 2000, avec l'introduction, dans les écoles, des politiques de responsabilisation inspirées de la nouvelle gestion publique (Maroy, 2025), le rôle des directions d'établissement scolaire a évolué. Elles assument, en effet, de plus en plus un rôle politique marqué par leur participation accrue à la prise de décision (Anne et al., 2024). Ainsi, la gestion axée sur les résultats a introduit une contractualisation entre les paliers supérieur, intermédiaire et local matérialisée par la fixation d'objectifs ainsi que par la définition d'indicateurs et de cibles quantitatifs permettant de mesurer les résultats et d'en rendre compte (Maroy, 2025).

Cette orientation politique accroit ainsi la marge de manœuvre des directions d'établissements scolaires (Rey, 2019) et instaure ce que Vilchez et al. (2025) appellent « le pilotage partagé » (p. 87) qui comporte un ensemble de fonctions liées à la coordination, à l'accompagnement et à l'animation. Ce pilotage se fait, selon eux, à travers la division du travail, le transfert de pouvoir, la confiance dans les connaissances et les compétences, mais aussi la mobilisation et la valorisation de celles-ci. La mise en œuvre du pilotage partagé peut expliquer à elle seule la nécessité de l'implantation et de la vulgarisation de la démocratie scolaire dans la gouvernance des systèmes éducatifs.

# 3 Cadre théorique et méthodologique

Le cadre théorique inspiré de la sociologie de l'action publique utilise l'approche néo-institutionnelle de DiMaggio et Powell (1983) qui, en termes de méthodologie, utilise la recherche qualitative.

## 3.1 Cadre théorique

La perspective théorique de cette recherche est inspirée de la sociologie de l'action publique, négatrice d'une vision descendante, hiérarchique et bureaucratique de l'action publique et promotrice d'« interrelations, de compromis et d'arrangements entre plusieurs sphères d'action, tant au niveau de la "décision politique" que de sa mise en œuvre » (Doray et Maroy, 2008, p. 19). Nous utilisons la sociologie de l'action publique dans sa perspective néo-institutionnelle avec le concept de champ organisationnel, lieu de prédilection d'interactions entre un ensemble d'organisations qui commerce fréquemment et est confronté à un enjeu commun, car partageant la même technologie (DiMaggio et Powell, 1983).

Toutefois, concevoir le néo-institutionnalisme avec l'approche qui a fait sa renommée, c'est-à-dire celle qui a pour socle le concept d'isomorphisme institutionnel tendant à promouvoir l'homogénéisation des pratiques et des mécanismes institutionnels, parait réducteur et a amené des chercheurs à remettre en cause cette vision. Carpentier (2012), par exemple, parle d'une « zone de pouvoir et de marchandage » (p. 21) dans laquelle les différentes parties prenantes défendent des intérêts divergents et où sont entamés des discussions, des débats et des dialogues nécessaires à la production d'ententes pour une mise en œuvre satisfaisante. En 1988, DiMaggio lui-même, un des pionniers du néo-institutionnalisme, nuance le concept d'isomorphisme en introduisant celui d'entrepreneurs institutionnels, parlant des acteurs du champ qui cherchent à préserver les structures organisationnelles sauvegardant leurs intérêts. Ces entrepreneurs institutionnels mettraient en œuvre des arrangements institutionnels s'ils les jugent mieux à même de servir les buts qui leur profitent, qu'ils soient individuels ou collectifs (Fligstein et McAdam, 2012).

Oliver (1991) intègre aussi ce courant du renouveau du néo-institutionnalisme en proposant des réponses stratégiques que les organisations sous tutelle peuvent apporter aux pressions institutionnelles[4] de leur environnement pour remettre en cause le caractère isomorphique des modèles et pratiques institutionnels. L'approche des réponses stratégiques d'Oliver (1991) nous sert ainsi de cadre théorique pour analyser les réponses proposées par les CODEC dans leur quête d'implantation et d'amplification de la démocratie scolaire. Cette approche permet aux CODEC non seulement de trouver leur place dans un champ où leur organisation souffre d'une fragile reconnaissance, mais encore de stimuler la représentation et la participation des différentes parties prenantes aux instances de prise de décision. Sans cette possibilité de prise de décision entendue comme l'aptitude à détenir et à exercer le pouvoir ou une partie du pouvoir (Hassenteufel, 2021), la démocratie scolaire serait dépouillée de son essence. Ainsi, la démocratie scolaire, dans ses aspects liés à la représentation et à la participation des parties prenantes à la gouvernance des écoles, est étudiée à la loupe des réponses stratégiques d'Oliver (1991) ainsi schématisées :

*Tableau 1. Réponses stratégiques d'Oliver (1991) (traduit de l'anglais par Belghit, 2023, p. 138)*

| Stratégies | Tactiques | Exemples |
|---|---|---|
| Acquiescement | Se soumettre | Obéir aux règles et accepter les normes |
| | Imiter | Mimer les modèles institutionnels |
| | S'habituer | Suivre des normes invisibles, prises pour acquises |
| Compromis | Négocier | Négocier avec les parties prenantes institutionnelles |

[4] Dans la perspective néo-institutionnelle, le concept de pressions institutionnelles renvoie, selon DiMaggio et Powell (1997), aux pratiques d'une organisation qui, au lieu de choisir son environnement, se voit pénétrée par ce dernier. Du coup, l'organisation crée « les prismes à travers lesquels les acteurs perçoivent le monde et les catégories même de structure, d'action et de pensée » (p. 129).

| Stratégies | Tactiques | Exemples |
|---|---|---|
| | Pacifier | Apaiser les intervenants institutionnels |
| | Équilibrer | Équilibrer les attentes de nombreux intervenants |
| Évitement | Fuir | Changer d'objectifs, d'activités ou de domaines |
| | Amortir | Relâcher les liens institutionnels |
| | Dissimuler | Dissimuler la non-conformité |
| Défi | Attaquer | S'attaquer aux sources de pression institutionnelle |
| | Contester | Désapprouver les pratiques et les exigences |
| | Ignorer | Négliger les normes et les valeurs explicites |
| Manipulation | Contrôler | Dominer des éléments et des processus institutionnels |
| | Influencer | Agir sur les valeurs et les critères |
| | Coopter | Introduire dans le champ des entités influentes |

Oliver (1991) soutient ainsi que les acteurs proposent des réponses stratégiques différentes qui peuvent aller de l'acquiescement à la manipulation, en passant par le compromis, l'évitement et le défi. Selon elle, l'acquiescement consiste à se conformer aux pressions institutionnelles en usant de stratégies comme l'habitude, l'imitation et la soumission. Elle présente le compromis comme étant la réponse qui vise à se conformer lorsque les pressions de l'environnement institutionnel sont conflictuelles ou lorsqu'elles sont en contradiction avec les objectifs de l'organisation. Le compromis utilise les stratégies de l'équilibre, de la pacification et de la négociation. L'évitement, quant à lui, consiste à tenter consciemment d'éviter de se conformer aux pressions institutionnelles en recourant à des stratégies comme la dissimulation, l'amortissement et la fuite. La confrontation ou le défi est, toujours selon Oliver (1991), une réponse plus active que la précédente, en raison de son caractère d'opposition directe à l'autorité exprimé par des stratégies de contestation, d'ignorance et d'attaque, tandis que la manipulation est une réponse qui agit dans le but de modifier les pressions institutionnelles par la cooptation, l'influence et le contrôle.

Ainsi, l'objectif consistant à analyser la manière dont les CODEC mobilisent les acteurs locaux autour de la démocratie prend tout son sens. Pour mieux appréhender cet objectif, nous le scindons en deux objectifs spécifiques. D'une part, l'étude vise à identifier et à analyser, à partir des réponses stratégiques d'Oliver (1991), le rôle des CODEC dans la représentation des différents acteurs à la gouvernance des écoles élémentaires du Sénégal. D'autre part, elle consiste à analyser le rôle des CODEC dans la participation des différents acteurs à la gouvernance de l'éducation au niveau local.

## 3.2 Méthodologie

L'analyse du rôle des CODEC dans l'implantation de la gouvernance scolaire dans l'enseignement élémentaire au Sénégal se fait à travers une recherche qualitative utilisant l'étude de cas multiples qui permet non seulement une plus grande proximité du chercheur avec le terrain (Barlatier, 2018), mais aussi l'exploration de phénomènes nouveaux ou négligés (Gauthier et Bourgeois, 2016). Étant donné que les CODEC sont formés au sein des inspections, ces dernières vont constituer nos cas. Par ailleurs, comme Cresswell (1998) indique qu'une bonne étude de cas doit comprendre entre deux et quatre cas, nous avons choisi de nous limiter à un par zone géographique, pour un total de quatre.

## 3.3 Échantillonnage

La méthode d'échantillonnage repose sur la participation volontaire. Pour composer les quatre échantillons requis pour notre analyse (un par zone géographique), nous nous sommes basés sur les bassins interacadémiques formés par le ministère de l'Éducation nationale dans sa fiche d'activités 2021-2022 (ministère de l'Éducation nationale, 2021). En effet, dans le cadre des formations continues effectuées sur le terrain, le ministère a découpé les inspections en cinq zones appelées « bassins interacadémiques » : le nord, le sud, l'est, l'ouest et le centre. Considérant que le nord et l'est, majoritairement habités par les Peuls éleveurs et nomades, partagent les mêmes réalités ethnoculturelles (Santoir, 1994), nous les avons regroupés. Ainsi, nous avons quatre bassins : l'ouest, le centre, le sud et le nord-est. Pour recruter une inspection de l'éducation et la formation (IEF) participante par bassin, nous avons envoyé une invitation accompagnée d'un formulaire de consentement à chaque inspection. Dans chaque bassin, la première inspection à répondre favorablement est retenue. À l'issue de ce processus, les inspections de Thiaroye à l'ouest, de Mbour 1 au centre, de Koungheul au nord-est et de Bignona 1 au sud ont été choisies.

## 3.4 Sélection des participants

Dans chaque inspection, l'inspecteur-chef ou l'inspectrice-cheffe de service, le coordonnateur ou la coordonnatrice des CODEC à l'échelle de la circonscription et un parent d'élèves sont sélectionnés pour participer aux entrevues. Le choix du parent d'élèves est laissé à la discrétion de l'inspecteur-chef ou de l'inspectrice-cheffe de service. Ainsi, douze participants ont été interviewés lors d'entrevues semi-dirigées. Ils sont interrogés sur des thèmes structurés autour de la représentation et de la participation des CODEC à la promotion de la démocratie scolaire, recoupant ainsi les objectifs de la recherche.

## 3.5 Grille d'entrevue

L'outil de collecte de données est une grille d'entrevue élaborée comme suit :

*Tableau 2. Guide d'entrevues*

| Objectifs | Thèmes | Questions abordées |
|---|---|---|
| Rôle des CODEC dans la représentation des acteurs | Création, organisation et fonctionnement des CODEC | Quelle est la date de création des CODEC ?<br>Comment sont organisés les CODEC ?<br>Comment fonctionnent-ils ?<br>Qui finance leurs activités ?<br>Les CODEC bénéficient-ils d'appui institutionnel ? |
| | Interactions avec les acteurs institutionnels et non institutionnels | Quelles relations entre les CODEC et les autres acteurs ?<br>Quel est le niveau de reconnaissance des CODEC par les autres acteurs ?<br>Comment les CODEC réagissent-ils aux sollicitations des acteurs ? |
| | Présence des acteurs dans la gouvernance des écoles | Quelle est la place des CODEC dans la gouvernance des écoles ?<br>Quelle est la nature de leur présence ?<br>Quelle influence des CODEC sur la présence des acteurs ? |

| Objectifs | Thèmes | Questions abordées |
|---|---|---|
| | Perception des acteurs sur l'implication des CODEC dans leur présence aux instances de gouvernance | Quelle perception sur :<br>• l'importance de la présence des CODEC ?<br>• leur capacité à influencer les autres acteurs ?<br>• leur manière de rendre leur présence importante, voire indispensable ? |
| **Rôle des CODEC dans la participation des acteurs** | Niveau de participation des acteurs | La participation des CODEC est-elle nécessaire ?<br>Quelle est la nature de leur participation ? |
| | Reconnaissance institutionnelle de leur participation | Les CODEC ont-ils une reconnaissance légale ou réglementaire ?<br>Sont-ils acceptés par les autres acteurs ?<br>Quelles réponses des CODEC à leur reconnaissance ou non ? |
| | Résultats de leur participation | Quel apport des CODEC dans la participation des acteurs ?<br>Quelle originalité du rôle des CODEC dans la participation des acteurs ? |
| | Perception des acteurs sur l'apport des CODEC dans leur participation | Quelle perception sur :<br>• l'apport exclusif des CODEC ?<br>• l'importance des CODEC dans la participation des acteurs ?<br>• l'influence des CODEC ?<br>• le maintien ou non des CODEC, leur institutionnalisation ou leur restructuration ? |

Le codage des verbatims s'appuiera sur le modèle d'analyse thématique de Point (2018) présentant les approches inductive et déductive de passage entre les mondes théorique et empirique. Dans ce modèle, nous optons pour l'approche déductive parce que les réponses stratégiques sont contenues dans les données. En effet, Oliver (1991) a déjà proposé des réponses stratégiques que nous utilisons comme catégories. Pour chaque réponse, elle a relevé trois tactiques qui nous servent de codes. Cette approche facilite ainsi le travail de codage en livrant des codes et des catégories préexistants. Ainsi, l'arbre de codes inspiré des réponses stratégiques d'Oliver (1991) est l'inversion de son tableau des réponses stratégiques dans lequel les tactiques deviennent les codes et les réponses stratégiques, les catégories.

*Tableau 3. Arbre de codes*

| Codes | Catégories | Concept |
|---|---|---|
| Habitude | Acquiescement | Réponses stratégiques |
| Imitation | | |
| Soumission | | |
| Équilibre | Compromis | |
| Pacification | | |
| Négociation | | |
| Dissimulation | Évitement | |
| Amortissement | | |
| Fuite | | |
| Contestation | Défi | |
| Ignorance | | |
| Attaque | | |
| Cooptation | Manipulation | |
| Influence | | |
| Contrôle | | |

La stratégie d'analyse adoptée est inspirée du modèle de Saldaña (2013) et est résumée dans la figure 1.

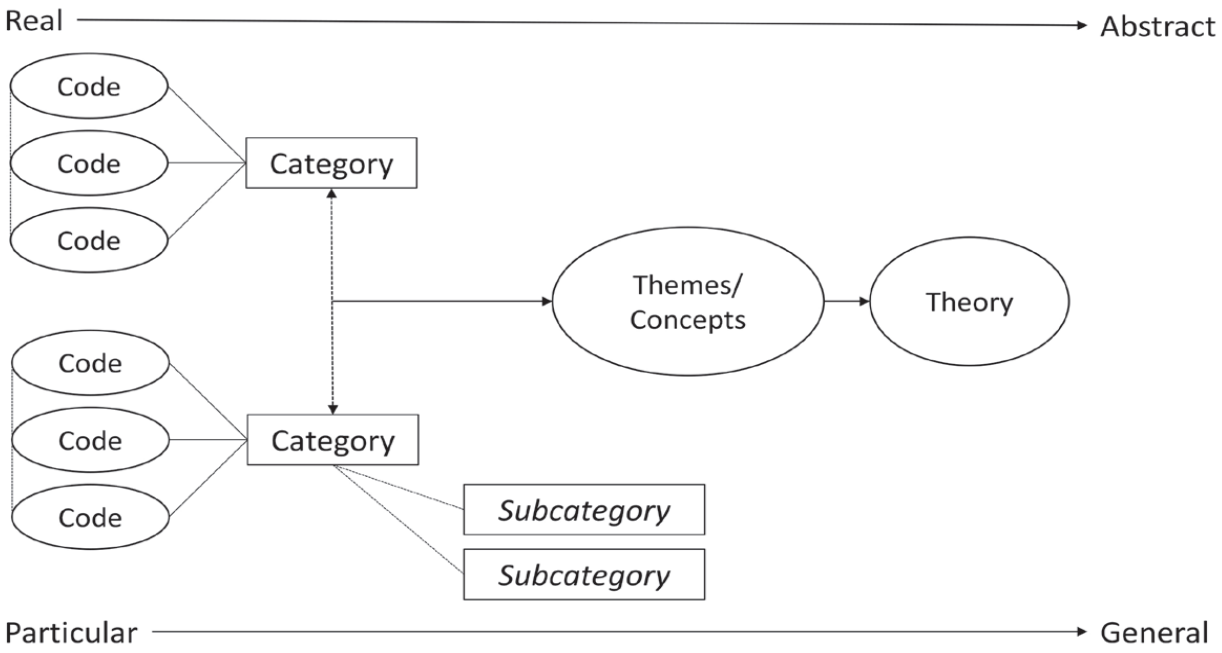



*Figure 1. Schéma du processus de construction théorique (Saldaña, 2013 dans Point, 2018, p. 271).*

Le résumé de ce modèle est inspiré de Saldaña (2013) et s'énonce en quatre étapes :

1. Utiliser le codage fermé procédant de la méthode déductive (top-down) telle que décrite par Point (2018) ;
2. Regrouper les codes en catégories, puis identifier les liens entre codes et catégories ou catégories entre elles ;
3. Affiner les catégories pour identifier des métacatégories ;
4. Relier les métacatégories pour former une construction théorique.

Pour coder les verbatims, nous avons utilisé le logiciel QDA Miner dans sa version 2025. Il s'est chargé de donner une couleur à chaque code, et de regrouper les codes en catégories, étant donné que chaque catégorie est un type de réponse. Les catégories ont servi à théoriser le rôle des CODEC dans la promotion de la démocratie scolaire à travers la représentation et la participation des différents acteurs.

## 3.6 Considérations éthiques

Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé les données récoltées lors d'une recherche approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval (CÉRUL) sous le numéro 2023 -197/29-09-2023. Le processus a commencé par la sollicitation du répertoire des adresses électroniques des 59 inspections scolaires du Sénégal. Nous avons ensuite envoyé un courriel à chacune d'elles afin de solliciter leur consentement à la participation de leur organisation et pour qu'elles nous fournissent les coordonnées du coordonnateur ou de la coordonnatrice responsable des personnes à interroger. Après le processus de sélection décrit ci-haut, nous avons envoyé à chaque participant un formulaire de consentement à signer. Ainsi, tous les répondants ont librement consenti à répondre aux questions, après que nous leur avons garanti de préserver la confidentialité des données que nous allons mettre en mémoire dans un disque dur externe bien protégé.

# 4 Résultats

Dans cette section, sont présentés et interprétés les résultats qui renvoient au compromis comme stratégie dominante et à l'acquiescement et l'évitement comme réponses stratégiques de substitution.

## 4.1 Présentation et interprétation des résultats

Les réponses des participants mettent en évidence la grande capacité des CODEC à recourir à la stratégie du compromis. En effet, la catégorie « compromis » constitue la principale réponse mobilisée par ces derniers pour encourager les différents acteurs à intégrer les instances de gouvernance locales et à participer à la prise de décision. Les codes « négociation », « pacification » et « équilibre » de cette catégorie sont revenus de manière récurrente dans les verbatims, comme en témoigne la figure 2 qui répertorie les réponses des différents participants.




*Figure 2. Répartition des codes retraçant les réponses des participants* (QDA Miner 2025)

En général, les réponses stratégiques des acteurs font ressortir que le compromis constitue la principale réponse, même si, par moments, l'acquiescement et l'évitement ont été nommés.

## 4.2 Le compromis comme stratégie d'amplification de la démocratie scolaire

Le compromis est envisagé par Oliver (1991) lorsqu'il y a conflit entre les pressions de l'environnement et les objectifs de l'organisation. En effet, dans un contexte où les organisations institutionnelles, comme le ministère au palier supérieur et les inspections au niveau intermédiaire, peinent à mobiliser les différents acteurs et à donner corps à la démocratie scolaire, les CODEC parviennent à rapprocher les parties. Ce faisant, ils jouent un rôle important dans la mobilisation des acteurs, surtout celle des parents d'élèves dont la présence dans des instances telles que l'Association des parents d'élèves (APE[5]) et le Comité de gestion d'école (CGE), n'était pas significative avant l'avènement des CODEC. Le renforcement de la démocratie représentative est ainsi mis en exergue dans l'entrevue faite avec le coordonnateur des CODEC (CO-CODEC) de l'inspection de Bignona 1 en ces termes :

> Il arrive que nous soyons obligés de mener des activités d'évaluation non prévues par l'inspection. Il faut, dans ce cas, négocier avec cette dernière pour pouvoir les organiser pendant les jours ouvrables, étant donné que nous finançons nous-mêmes nos activités avec l'aide des parents de plus en plus présents dans les APE et les CGE. Pour intéresser les parents, nous organisons des cérémonies avec des repas et beaucoup d'animation pendant la remise des résultats des élèves, par exemple. À la dernière cérémonie, l'inspecteur nous a même félicités d'avoir mobilisé autant de parents, ce qui n'était pas le cas avant la création des CODEC (CO-CODEC Bignona 1).

Cette déclaration permet de comprendre aisément pourquoi le code « négociation » est le plus présent dans les réponses des participants. Cet engouement pour la représentation des parents, que l'on peut attribuer à l'action des CODEC, a, si l'on en croit les propos de l'inspecteur-chef de service de Koungheul tenus dans l'entrevue, contribué à rassurer les partenaires techniques et financiers (PTF), désormais plus enclins à appuyer l'école.

> [...] au départ, en ce qui concerne la gestion de proximité, étant donné que mon département est très vaste, je responsabilisais les inspecteurs-chefs de district[6]. Mais avec le manque de moyens, je me suis rabattu

[5] L'APE est une association privée des parents d'élèves qui nomment des représentants au CGE. D'ailleurs, statutairement, le président du CGE est nommé parmi les représentants des parents d'élèves.

[6] Chaque inspection est divisée en zones pédagogiques appelées districts et dirigées par des inspecteurs-chefs de districts (ICD). Toutefois, l'installation des ICD est encore timide, du fait du manque de volonté politique de l'État central qui rechigne à les doter de ressources suffisantes.

> sur les CODEC qui, il faut le reconnaitre, ont une capacité de mobilisation qui nous manque (Inspecteur Koungheul).

Il ajoute que les partenaires techniques et financiers préfèrent, au niveau local, travailler avec les CODEC parce qu'ils comprennent mieux les réalités du terrain.

Ainsi, comme nous pouvons le constater, les CODEC contribuent mieux que les autres acteurs à la mobilisation des parties prenantes dans la gouvernance des écoles élémentaires, du fait de leur capacité à user de leur proximité avec le milieu, notamment grâce au compromis. Cependant, l'acquiescement et l'évitement côtoient cette stratégie, même si ces deux réponses sont moins fréquentes.

## 4.3 L'acquiescement et l'évitement, des réponses marginales mais efficaces

Dans le but de préserver leur marge de manœuvre, les CODEC vont parfois au-delà du compromis. C'est pourquoi ils mobilisent la réponse « acquiescement » en plus du compromis, avec une présence remarquée du code « soumission ». Le recours à cette réponse découle du fait que les CODEC, conscients de la fragilité de leur statut, ne souhaitent pas se mettre à dos l'inspection, d'où le recours fréquent au code « soumission », qui signifie que les acteurs adhèrent consciemment aux valeurs, aux normes ou aux règles institutionnelles en vue d'en récolter des bénéfices tels que la reconnaissance sociale, les ressources ou la stabilité (DiMaggio, 1988). C'est ce que dit clairement le coordonnateur des CODEC de Mbour 1 quand, dans l'entrevue faite avec lui, il nous explique :

> Il arrive que nous ne soyons pas d'accord avec le patron, mais nous évitons de lui tenir tête pour ne pas prêter le flanc. Je donne l'exemple des évaluations standardisées que nous avons organisées en respectant la date fixée par l'inspection, même si elle ne nous arrange pas (CO-CODEC Mbour 1).

Toutefois, il nous a aussi avoué que, parfois, les coordonnateurs des CODEC organisent une activité à l'insu de l'inspection s'ils sont convaincus que cette option est la meilleure pour la stabilité de leur organisation et est dans l'intérêt des écoles et des élèves. Le cas échéant, ils veillent à ce que l'inspection ne soit pas au courant pour ne pas la froisser, d'où le code « dissimulation ». Dans tous les cas, dans les inspections de Mbour 1, Bignona 1 et Koungheul, les répondants sont d'accord sur le fait qu'il faut ménager l'autorité pour ne pas fragiliser les CODEC, dont le statut est encore incertain en l'absence de texte de loi qui les régit. Il arrive cependant que les CODEC tiennent tête à l'autorité, surtout pour des questions d'argent. En effet, le parent d'élève de l'inspection de Thiaroye nous a expliqué, lors de notre entrevue, cette opposition en ces termes :

> Nous travaillons bien avec les CODEC et refusons parfois de faire ce que recommande l'inspection, surtout quand il s'agit pour elle de s'immiscer dans notre gestion financière. D'ailleurs, l'inspecteur, conscient de notre force, finit toujours par nous rejoindre. (Parent d'élève Thiaroye)

Les CODEC, en s'alignant sur la position des parents d'élèves, confirment que le type de réponse dépend des bénéfices que ces derniers peuvent tirer de leurs interactions avec les autres acteurs, notamment les représentants de l'autorité. Ils adoptent ainsi une posture situationnelle, car leurs réponses peuvent varier du compromis à l'acquiescement, en passant par l'évitement, l'essentiel étant pour eux de préserver l'intégrité de leur organisation et de jouer leur rôle de médiateur dans l'implantation et la consolidation de la démocratie scolaire. Ils endossent ainsi un rôle de médiation entre l'autorité et les acteurs du palier inférieur, rassurés et encouragés par la reconnaissance tacite de leur organisation et le confort de leur légitimité. Ce faisant, ils

propulsent la démocratie scolaire à travers une représentation plus remarquée des autres acteurs et une meilleure participation aux instances de prise de décision.

# 5 Discussion

En l'absence d'habilitation institutionnelle, les CODEC s'avèrent être des entrepreneurs institutionnels incarnant un rôle politique assumé.

## 5.1 Les CODEC, des « entrepreneurs institutionnels » audacieux

Dans un environnement concurrentiel où se forment des équilibres et où se cristallisent des conflits (Nay et Smith, 2002), le défi des CODEC de se faire une place est d'autant plus grand que l'acteur connu du palier intermédiaire dans la « zone de pouvoir et de marchandage » (Carpentier, 2012, p. 21) est l'inspection scolaire qui ne prend pas toujours en compte leurs préoccupations. Obtenir une légitimité à côté des inspections était une gageure pour des CODEC déterminés à jouer leur rôle. Ils ont malgré tout réussi à acquérir « une légitimité fondée sur une autre base que hiérarchique » (Dutercq et Lang, 2001, p. 51). Ces derniers reconnaissent trois acteurs du champ institutionnel pour lesquels les actions confèrent une reconnaissance certaine : les pourvoyeurs de fonds, les garants des règles et les vecteurs de l'action (Dutercq et Lang, 2001). Les CODEC sont devenus des « vecteurs de l'action », médiateurs des politiques publiques d'éducation, d'où leur propension à trouver des « compromis entre une logique descendante (logique de contrôle plus rapproché) et remontante » (Delvaux et Maroy, 2004, p. 9).

En fait, ils incarnent la définition que DiMaggio et Powell (1983) donnent de l'entrepreneur institutionnel, à savoir un acteur qui peut remettre en cause les pratiques dominantes du champ, tout en agissant dans le sens de la mobilisation des ressources susceptibles de l'aider à atteindre ses objectifs. Pour ce faire, l'action de l'entrepreneur institutionnel vise, in fine, à transformer les structures existantes ou encore à ajouter le maillon manquant dans la chaîne organisationnelle (Annette et al., 2018). Les CODEC incarnent ainsi ces deux objectifs de l'entrepreneur institutionnel. Ils ont non seulement bousculé la hiérarchie en s'introduisant entre l'inspection et les écoles, mais aussi transformé l'esprit de la médiation en acquérant une légitimité auprès des autres parties prenantes. Ils réussissent ainsi à redorer le blason de la démocratie dans un contexte scolaire où la mobilisation des citoyens a longtemps fait défaut. L'intérêt grandissant des parents d'élèves et des partenaires envers l'école est la conséquence de l'implication des CODEC et est une victoire en soi.

En plus, l'implication accrue de la communauté dans les instances décisionnelles peut contribuer à améliorer les résultats scolaires, compte tenu du lien démontré entre l'implication des parents et la réussite scolaire des élèves (Guo et autres, 2025). Ainsi, l'implication des parents d'élèves dans la gestion de proximité de l'école est très probablement un facteur d'amélioration des résultats des élèves. Le coordonnateur des CODEC de Koungheul ne trouve d'ailleurs pas d'autre explication à l'amélioration significative des résultats des élèves. Pour lui, les parents d'élèves, en contribuant par leur présence et par leur apport financier à l'organisation des activités d'évaluation, motivent les élèves à performer, surtout que ces derniers se savent désormais plus contrôlés. S'ajoute à cela l'amélioration du climat d'apprentissage qui rattache davantage l'élève à l'école.

Tous ces témoignages montrent l'importance du rôle des CODEC dans un contexte organisationnel encore marqué par une centralisation jacobine (Tulard, 2014) où le respect de la hiérarchie est érigé en principe

directeur. Le seul rôle auparavant reconnu au directeur dans cette voie hiérarchique était celui de courroie de transmission entre l'inspection et les enseignants, ce que Lessard et al. (2008) ont appelé la « médiation de type incorporation » (p. 187). Les CODEC ont fait plus qu'incorporer les politiques, ils ont opéré une médiation créatrice qui se veut dialectique. Inventer ainsi une médiation créatrice dans un environnement bureaucratique avec un réel pouvoir de décision est une preuve de l'incarnation d'un rôle politique assumé.

## 5.2 L'incarnation d'un rôle politique assumé

Il faut noter que c'est bien avant l'entrée en vigueur de la gestion axée sur les Résultats (GAR), marquée par l'adoption du Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence du secteur de l'éducation et de la formation (PAQUET-EF) 2013-2025[7], que les CODEC se sont développés. En effet, pour accompagner la mise en œuvre de la GAR dans les écoles élémentaires, le ministère de l'Éducation, appuyé par la Banque mondiale, finançait les tests de positionnement qui, comme l'indique la Lettre de politique générale, mesurent les résultats des élèves en lecture et en mathématique (ministère de l'Éducation nationale, 2018). Avec ce financement, les écoles recevaient directement leur budget annuel et les directeurs parvenaient à financer leurs activités sans grande difficulté. Mais avec le retrait de la Banque mondiale du financement des tests de positionnement, l'État central, qui devrait prendre le relais, n'a pas octroyé de budget aux établissements scolaires depuis 2021, comme nous le confirme le coordonnateur des CODEC de Thiaroye lors de notre entrevue :

> Depuis trois ans, l'État ne nous donne plus de budget et nous demande de continuer à organiser les tests qui demandent des dépenses liées surtout à la reprographie des épreuves et aux repas des examinateurs. Heureusement qu'il y a les CODEC qui ont su mobiliser les parents d'élèves qui se cotisent pour prendre en charge ces dépenses. C'est sûr que sans les CODEC, les directeurs, pris isolément, ne seraient pas capables de mobiliser les parents et les partenaires autour de l'école (CO-CODEC Thiaroye).

En résumé, le ministère continue à fixer des cibles de résultats à atteindre par les inspections, qui les imposent aux écoles, sans leur donner les moyens de les atteindre. Les directeurs n'avaient d'autre choix que de dynamiser les CODEC afin de pallier la carence de l'État, lequel continue pourtant d'exiger des résultats tout en feignant d'ignorer le coût nécessaire à leur obtention. Ce qui explique pourquoi les CODEC maîtrisent l'art du compromis pour arriver à leurs fins, c'est-à-dire assumer, au-delà de leurs tâches administratives et pédagogiques plutôt répétitives et sclérosantes, un véritable rôle politique qui leur octroie plus de responsabilités. Ils l'assument d'autant plus qu'ils sont en partie imputables des résultats des élèves, dans un contexte de plus grande autonomie où les acteurs de première ligne (enseignants et directeurs surtout) sont évalués au travers de résultats mesurables et quantifiables de leurs activités (Bergeron et al., 2023).

Jouer ce rôle politique consiste pour les CODEC à s'impliquer activement à la prise de décision aussi bien par la représentation que par la participation. Ils ont, ce faisant, su sauvegarder leurs intérêts (Huault, 2017) dans ce champ institutionnel où ils ne bénéficient pas d'une égalité de traitement. Les CODEC assurent ainsi une meilleure pratique de la gestion de proximité (Duwoye et al., 2024) d'autant plus qu'elle s'exerce dans un environnement qui « impose aux directions scolaires des tâches accrues de régulation et de coordination avec

[7] Jusqu'au changement de régime intervenu en mars 2024, le PAQUET-EF était le « plan stratégique et le cadre d'opérationnalisation de la politique éducative » (gouvernement du Sénégal, 2013).

des actrices et des acteurs externes, accentuant la fragmentation et la surcharge de leur travail quotidien » (Alladatin et Soumanou, 2024, p. 11).

# Conclusion

Cette recherche avait pour objectif d'analyser le rôle joué par les CODEC dans la représentation et la participation des acteurs locaux à la gouvernance des écoles élémentaires du Sénégal. Pour ce faire, nous avons emprunté à Oliver (1991) ses réponses stratégiques afin d'identifier et d'analyser le type de réponses apportées par les CODEC aux pressions institutionnelles de la gouvernance locale. À travers une étude de cas, la recherche a démontré la capacité des CODEC à mobiliser les différents acteurs et à encourager leur présence dans les instances de décision et leur participation effective aux activités scolaires et parascolaires.

Pour y arriver, les CODEC ont recouru principalement au compromis avec les acteurs en général, l'inspection en particulier, pour se faire une place au soleil. Il est arrivé plus rarement que les CODEC utilisent l'acquiescement et l'évitement, pourvu qu'ils arrivent à mobiliser les acteurs. En procédant ainsi, les CODEC ont, par ailleurs, assuré la promotion de la démocratie scolaire par une amélioration de la représentation et de la participation des autres parties prenantes à la gouvernance locale de l'éducation. Toutefois, la réticence de l'État central à transférer les ressources nécessaires à la mise en œuvre des politiques à l'échelon local constitue un goulot d'étranglement que les CODEC contournent grâce à leur capacité d'agir en fonction du contexte. Ils deviennent ainsi des organisations agiles, celles dont Lima et Dalmas (2017) disaient qu'elles « flexibilisent leurs structures organisationnelles et leurs processus, selon les pressions d'un environnement concurrentiel complexe » (p. 12).

Finalement, la recherche a montré l'étendue de l'ingéniosité des CODEC pour rayonner dans un environnement qui, au départ, ne leur était pas favorable. Ils ont réussi à tourner la partie à leur avantage et ont su se faire accepter par des acteurs qui ont contribué à consolider la démocratie scolaire au sein des écoles élémentaires. Le rôle politique auquel ils se sont livrés devrait leur procurer davantage de reconnaissance. Ainsi, les CODEC acquièrent une légitimité qui leur confère un pouvoir d'agir et une reconnaissance dans le milieu. La confiance qui leur est ainsi accordée procède de la légitimité du pouvoir dans la mesure où leur action sera mesurée à l'aune de la cause qui la justifie, selon la conception wébérienne de la légitimité (Gimenes, 2025). La cause étant noble, car se rapportant à l'amélioration de la démocratie scolaire, l'action ne s'en trouve ainsi que profitable à tous les acteurs et au système éducatif. Cette action peut même être fondatrice d'une nouvelle dynamique de gestion de proximité qui augure de lendemains meilleurs pour la gouvernance de l'éducation au Sénégal. En effet, approfondir les sillons tracés par les CODEC revient à donner un écho favorable aux appels sans cesse répétés d'approfondissement de la décentralisation et de la déconcentration. In fine, le pouvoir sera tout simplement à ceux et à celles qui en sont les dépositaires, soit les populations elles-mêmes.

Cette recherche est certes révélatrice de la capacité des acteurs intermédiaires à saisir le pouvoir et à influencer les décisions des acteurs dans un contexte bureaucratique de forte centralisation, mais elle présente des limites. La première limite de cette recherche est liée au choix de l'étude de cas qui en compte un nombre limité ne garantissant pas une généralisation adéquate des résultats. Aussi, selon Gauthier et Bourgeois (2016), l'étude de cas propose une approche méthodologique subjective susceptible d'affecter la validité interne de la recherche. Barlatier (2018) parle, à cet effet, de manque de rigueur pouvant rendre les

résultats équivoques. Malgré tout, l'étude de cas est assez éprouvée par les chercheurs dans l'exploration des phénomènes contemporains complexes organisés en contexte réel (Ridde et al., 2023).

Elle ouvre toutefois un boulevard sur une problématique trop peu étudiée dans les pays en voie de développement, comme le Sénégal. De futures recherches pourraient ainsi être entreprises dans ce domaine pour non seulement pallier le manque d'informations sur le sujet, mais aussi contribuer à l'amélioration de la prise de décision des pouvoirs publics, qui ont une bonne occasion de pratiquer enfin une gestion de proximité avec l'implication accrue de la communauté (Jeynes, 2024).

# Références bibliographiques


Alladatin, J. et Soumanou, I. (2024). Hétérogénéité des tâches des directions d'établissement d'enseignement secondaire au Bénin : préoccupations pour une direction scolaire au service de la réussite de tous les élèves. *Education et Francophonie, 52*(2). https://doi.org/10.7202/1115421ar

Anne, A., Sall, A. D. et Sakho, I. (2024). Effets des mutations des structures déconcentrées de l'éducation au Sénégal en contexte de gestion axée sur les résultats. *Éducation et Francophonie, 52*(2). https://doi.org/10.7202/1115420ar

Annette, F., Valéau, P. et Eynaud, P. (2018). L'entrepreneuriat institutionnel : un vecteur du développement de l'économie sociale et solidaire de la Réunion? *Revue internationale de l'économie sociale, 350*, 38-54. https://doi.org/10.3917/recma.350.0038

Barlatier, P.-J. (2018). Les études de cas. Dans F. Chevalier, L. M. Cloutier et N. Mitev (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 126-139). Éditions EMS.

Belghit, A. G. (2023). RSE et ESS. Dans S. Trébucq et R. Demersseman (dir.), *Le grand livre de la RSE* (p. 312-334). Dunod.

Bergeron, D., Alladatin, J. et Bernatchez, J. (2023). Les compétences génériques recherchées chez les chefs d'établissement d'enseignement à l'ère de la direction au service des apprentissages des élèves. *Journal of Education and Practice, 7*(2), 31-44. https://doi.org/10.47941/jep.1248

Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie, 40*(1), 12-31. https://doi.org/10.7202/1010144ar

Conseil supérieur de l'Éducation [CSE]. (2006). *Agir pour renforcer la démocratie scolaire, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2005-2006*. Johanne Méthot. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0184-RF-renforcer-democratie-scolaire-REBE-05-06.pdf

Cresswell J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage.

Delvaux, B. et Maroy, C. (2004). La médiation des « réseaux » dans la régulation de l'enseignement en Communauté française l'exemple du bassin de Charleroi. *Recherches sociologiques, 35*(2), 83-101.

DiMaggio, P. J. (1988). Interest and agency in institutional theory. Dans L. G. Zucker (dir.), *Institutional patterns and organizations: Culture and environment* (p. 3-21). Ballinger.

DiMaggio, P. J. et Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review, 48*(2), 147-160.

DiMaggio, P. J. et Powell, W. W. (1997). Le néo-institutionnalisme dans l'analyse des organisations. *Politix, 10*(40), 113-154. https://doi.org/10.3406/polix.1997.1703

Doray, P. et Maroy, C. (2008). Présentation. *Sociologie et sociétés, 40*(1), 11-29. https://doi.org/10.7202/019470ar

Dutercq, Y. et Lang, V. (2001). L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français. *Éducation et sociétés, 8*(2), 49-64.

Dutercq, Y. et Maroy, C. (2017). Les politiques de responsabilisation : coordination et différences dans l'évolution des systèmes d'enseignement. Dans Y. Dutercq et C. Maroy (dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 219-223). De Boeck Supérieur.

Duwoye, P.-Y., Prigent, L. et Dione C. (2024). Le Sénégal vers un pilotage de l'éducation plus performant et plus lisible. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 96*, 15-19. https://doi.org/10.4000/12fsk

Ferlazzo, E. (2022). La bureaucratie : hydre de l'État ? *Action publique. Recherche et pratiques, 3*(15), 16-27. https://doi.org/10.3917/aprp.015.0016.

Fligstein N. et McAdam D. (2012). *A Theory of Fields*. Oxford University Press.

Gauthier, B. et Bourgeois, I. (2016). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (6e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Gimenes, N. (2025). Vieillir en bonne santé : comment légitimer le rôle politique de l'industrie pharmaceutique ? Dans B. L. Szostak et J.-P. Claveranne (dir.), *Vieillesse et vieillissements : regards croisés* (p. 102-115). Éditions EMS.

Gouvernement du Sénégal. (2013). *Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (PAQUET) : secteur Education-Formation 2013-2025*. https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=sites/default/files/2013-02-Senegal-Programme-dAmelioration-de-la-Qualite-de-lEquite-et-de-la-Transparence.pdf

Grek, S., Lawn, M., Ozga, J. et Segerholm, C. (2013). Governing by inspection? European inspectorates and the creation of a European education policy space. *Comparative education, 49*(4), 486-502. https://doi.org/10.1080/03050068.2013.787697

Guo, Q., Huang, Y., Wang, Y. et Yang, B. (2025). Family support more strongly associated with academic performance in collectivist and in economically less developed societies. *Personality and Individual Differences, 240*, article 113156. https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113156

Hassenteufel, P. (2021). *Sociologie politique de l'action publique*. Armand Colin.

Huault, I. (2017). Paul DiMaggio et Walter W. Powell – Des organisations en quête de légitimité. Dans S. Charreire Petit et I. Huault (dir.), *Les grands auteurs du management* (3e éd., p. 166-181). EMS Éditions.

Jeynes, W. H. (2024). A meta-analysis: The association between increased use of communicative technology and parental involvement and the relationship with academic achievement. *Urban Education, 60*(6), p.1499-1529. https://doi.org/10.1177/00420859241232396

Lessard, C., Desjardins, P.-D., Schwimmer, M. et Anne, A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective angloaméricaine. *Carrefours de l'éducation, 1*(25), 155-194. https://doi.org/10.3917/cdle.025.0155

Letor, C. et Progin, L. (2025). Diriger un établissement scolaire au temps de la participation : constats et enjeux. Dans L. Progin et C. Letor (dir.), *Diriger collectivement un établissement scolaire ? Enjeux et perspectives de la participation des équipes éducatives et des partenaires de l'école* (p. 13-25). De Boeck Supérieur.

Lima, M. et Dalmas, M. (2017). Entreprise libérée et organisation agile : deux approches complémentaires de la compétitivité organisationnelle. *Recherche et cas en sciences de gestion, 17*(1), 9-24. https://doi.org/10.3917/rcsg.017.0009

Magaña, L. (2025). AJPH's coverage of education in public health in the age of democracy's crisis. *American Journal of Public Health, 115*(3), 321-323. https://doi.org/10.2105/AJPH.2024.308001

Maroy, C. (2013*). L'école à l'épreuve de la performance : Les politiques de régulation par les résultats*. De Boeck Supérieur.

Maroy, C. (2025). Politiques de responsabilisation et construction de la participation : logique d'action et ordre local des écoles. Dans L. Progin et C. Letor (dir.), *Diriger collectivement un établissement scolaire ? Enjeux et perspectives de la participation des équipes éducatives et des partenaires de l'école* (p. 67-86). De Boeck Supérieur.

Mathou, C. (2020). L'accompagnement sous tensions : la médiation des politiques curriculaires par les conseillers pédagogiques. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 55*(1), 219-236. https://doi.org/10.7202/1075727ar

Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (1996). *Cahier des charges des directeurs d'école*. (circulaire no. 000623 du 16 septembre 1996).

Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2006). *Le Collectif des directeurs d'école* (CODEC) [document non publié]. Direction de l'enseignement élémentaire.

Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2018). *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation*. Gouvernement du Sénégal. https://consortiumeducation.org/sites/consortiumeducation/files/2021-11/LETTRE%20DE%20POLITIQUE%20GENERALE%20POUR%20LE%20SECTEUR%20DE%20L%e2%80%99EDUCATION%20ET%20DE%20LA%20FORMATION%20LPGS-EF.pdf

Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2021). Fiche d'activités 2021-2022 du Projet d'Amélioration de la Qualité et de l'Équité de l'Éducation de Base [document non publié]. Direction de la planification et de l réforme de l'éducation (DPRE).

Moine, A. (2012). La fragilité institutionnelle de l'autorité politique. La validité du remède démocratique internationalement proposé. *Civitas Europa, 1*(28), 19-33. https://doi.org/10.3917/civit.028.0019

Monnin, C. et Zarka, Y. (2022). Les représentants des élèves : une démocratie à réinventer ? *Administration et éducation, 3*(175), 61-66. https://doi.org/10.3917/admed.175.0063

Nay, O. et Smith, A. (2002). *Le gouvernement du compromis. Courtiers et généralistes dans l'action politique*. Economica.

Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *Academy of Management Review, 16*(1), 145-179.

Point, S. (2018). L'analyse des données qualitatives. Dans F. Chevalier, L. M. Cloutier et N. Mitev (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 262-282). Éditions EMS.

Rey, O. (2019). *Pilotes et pilotage dans l'éducation*. Institut français de l'éducation (IFE).

Ridde, V., Coulibaly, A. et Gauhier, L. (2023). Les études de cas. *LIEPP Fiche méthodologique 11*. https://hal.science/hal-04102951

Rossolillo, F. (1969). *Le problème de la démocratie à l'école* [Essai du Fédéraliste]. https://www.thefederalist.eu/site/index.php/fr/essais/1012-le-probleme-de-la-democratie-a-lecole

Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.

Santoir, C. (1994). Décadence et résistance du pastoralisme. Les Peuls de la vallée du fleuve Sénégal. *Cahiers d'études africaines, 34*(133-135), 231-263. https://doi.org/10.3406/cea.1994.2049

Sow, A. M. et Guèye, B. S. (2022). La formation des directeurs et directrices d'école élémentaire du Sénégal pour l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. *LIENS : Revue internationale des sciences et technologies de l'éducation,* 1(2), 174-193. https://liens.ucad.sn/liens/article/view/30/30

Syndicat des Inspecteurs et Inspectrices de l'Éducation nationale du Sénégal (SIENS). (2018). *Mémorandum* [document non publié].

Tulard, J. (2014). *Napoléon et 40 millions de sujets*. La centralisation et le premier empire. Tallandier.

Vilchez, G. C., Marcel, J.-F. et Aussel, L. (2025). Le pilotage partagé des établissements scolaires : mobilisation et participation. Dans L. Progin et C. Letor (dir.), *Diriger collectivement un établissement scolaire? Enjeux et perspectives de la participation des équipes éducatives et des partenaires de l'école* (p. 87-105). De Boeck Supérieur.