

CONTRIBUTION DES COGES A L'EFFICACITE DES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT POST PRIMAIRE ET SECONDAIRE DU BURKINA FASO.

P. Marie Bernadin OUEDRAOGO

Université Thomas SANKARA

ouepen@gmail.com

Résumé

Cette étude vient évaluer l'apport de la mise en place des COGES sur la qualité des services d'éducation dans les établissements d'enseignement général du post-primaire et du secondaire des régions du Centre-Est, de l'Est, du Nord, du Plateau Central et du Sud-Ouest. Il s'agit plus précisément de déterminer la contribution des COGES à l'amélioration de l'efficacité des établissements post primaire et secondaire. Pour se faire l'approche mixte a été privilégiée avec comme outils de collecte des données un questionnaire et des guides d'entretiens. L'étude a été menée dans soixante (60) établissements composés de trente (30) CEG et de trente (30) lycées répartis en zone rurale, zone semi-rurale et zone urbaine. Le public cible est composé des membres des bureaux COGES, des chefs d'établissements, des intendants, des enseignants, des partenaires sociaux et des responsables de l'administration publique décentralisée et déconcentrée.

Il ressort des investigations que les COGES interviennent dans les établissements par acquisition d'outils ou de matériel pédagogiques, par l'organisation d'activités de soutien aux élèves ou de sensibilisation. Toutes ces interventions ont eu des effets positifs sur les activités d'apprentissage des élèves au regard des indicateurs d'efficacité. Toutefois, des solutions doivent être apportées aux difficultés constatées aussi bien dans le processus de mise en place des COGES que dans leur fonctionnement.

Mots clés : *comité de gestion, établissement scolaire, performance.*

Abstract

This study assesses the contribution of SMCs to the quality of education services in general post-primary and secondary schools in the Centre-Est, Est, Nord, Plateau Central and Sud-Ouest regions. More specifically, the aim was to determine the contribution of SMCs to improving the efficiency of post-primary and secondary schools.

To achieve this, a mixed-methods approach was adopted, using a questionnaire and interview guides as data collection and analysis tools. The study was carried out in sixty (60) schools, comprising thirty (30) CEGs and thirty (30) lycées in rural, semi-rural and urban areas. The target audience was made up of members of the COGES offices, school heads, bursars, teachers, social partners and decentralized and deconcentrated public administration officials.

Investigations revealed that the SMCs had intervened in schools by acquiring teaching tools and materials, and organizing activities to support pupils and raise awareness. All these interventions have had a positive impact on student learning activities in terms of efficiency indicators. However, solutions need to be found to the difficulties observed both in the process of setting up the SMCs and in their operation.

Key words: *management committee, school, performance.*

Introduction

L'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation demeure toujours un défi du système éducatif burkinabè. Pour y parvenir, des stratégies ont été développées parmi lesquelles la décentralisation de l'éducation. Les objectifs visés à travers la décentralisation de l'éducation sont multiples. Certains auteurs comme Jean-Émile Charlier, Jean-François Pierrard (1999) ; Litvack et Seddon, (1999) N.Mc Ginn et T.Wels (1999) voient dans la décentralisation un moyen pour offrir une éducation à un grand nombre d'enfants sans qu'il en coûte énormément au budget de l'état. D'autres comme Murphy, (1991,) Raywid, (1990) estiment que la décentralisation de l'éducation peut être perçue comme une technique de gestion visant à rétablir les liens entre l'école et les populations bénéficiaires dans ce contexte de désaffectation de l'enseignement public et à augmenter les obligations des acteurs locaux envers l'école. D'autres encore voient dans la décentralisation de l'éducation un moyen pour stimuler les innovations pédagogiques adaptées aux besoins des élèves et améliorer ainsi la qualité de l'éducation. C'est dans ce sens qu'Agnès Van Zanten (2006) identifie trois grandes catégories d'arguments en faveur de la décentralisation. La première est d'ordre politique et veut mieux associer le citoyen à la gestion de l'école et faciliter la démocratisation scolaire. La deuxième grande catégorie d'arguments est d'ordre économique et voudrait atteindre une plus grande efficacité économique et sociale. La troisième dont les raisons sont pédagogiques, veut améliorer l'efficacité des enseignements en les adaptant davantage aux besoins des élèves (Adrada, Van Zanten (2006) cité par Olivier Rey, (2013).

Des formes existantes de décentralisation, on note la décentralisation territoriale et la décentralisation fonctionnelle. La première permet à des représentants élus de régler les affaires administratives. La seconde qui nous intéresse la plus, implique que certaines décisions en matière d'éducation comme l'admission des élèves, l'allocation du budget aux écoles incombent aux gouvernements locaux et que les établissements scolaires prennent en main le choix des manuels scolaires tandis que le gouvernement central reste responsable des autres décisions.

La mise en œuvre du processus de cette forme de décentralisation de l'éducation a nécessité le transfert des compétences et des ressources au niveau des collectivités locales et des établissements qui deviennent ainsi responsables des fonctions éducatives autrefois exercées par l'état central

(Olivier REY, 2013). Cette situation constitue une opportunité de développement du système éducatif du fait que les moyens sont plus proches des populations et que les problèmes sont mieux maîtrisés et traités par elles, pour peu qu'elles soient organisées en comités de gestion. C'est ainsi que le Ministère de l'Education nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales (MENAPLN) a, depuis 2016 et à travers le Projet d'Amélioration de l'Accès et de la Qualité de l'Education (PAAQE), mis en place des Comités de gestion d'établissement scolaire (COGES) dans les établissements publics des cinq (05) régions cibles du projet que sont le Centre-Est, l'Est, le Nord, le Plateau Central et le Sud-Ouest. Ces structures ont pour mission principale d'assurer un meilleur fonctionnement des établissements, une gestion rigoureuse, participative et transparente des ressources mobilisées en faveur des établissements dans le but d'améliorer l'accès et la qualité de l'éducation.

L'objectif de cet article est d'analyser les résultats scolaires des établissements bénéficiaires durant les quatre (04) années de la mise en place d'un COGES en leur sein en vue d'en déterminer l'efficacité des COGES.

1. Méthodologie

L'étude a été menée dans les cinq (05) régions ayant mis en œuvre des COGES que sont le Centre-Est, l'Est, le Nord, le Plateau Central et le Sud-Ouest. Le public cible est constitué des membres des bureaux COGES, des chefs d'établissements, des intendants, des enseignants, des partenaires sociaux et les responsables de l'administration publique décentralisée et déconcentrée.

L'approche mixte a été privilégiée au regard du public cible et les informations à recueillir. L'échantillon des établissements à enquêter a été déterminé sur la base de la liste des établissements ayant mis en place des COGES depuis l'année scolaire 2016/2017. Ils ont servi de base de sondage pour la sélection aléatoire des COGES. Sur cette base, les critères de sélection de l'établissement et de son COGES ont été les suivants :

- ✓ L'établissement devait faire partie de la première phase de mise en place des COGES ;

- ✓ le Chef d'établissement qui est le Conseiller du COGES devait être en poste au moins trois (03) ans dans cet établissement avant la période de l'étude.

Au regard de ces critères, soixante (60) établissements sur les 766, ont été retenus. En terme d'outils de collecte des données, un questionnaire et des guides d'entretien ont été utilisés. Le questionnaire a été adressé aux membres des bureaux COGES, aux chefs d'établissements, aux intendants, aux enseignants et aux partenaires sociaux. Les guides d'entretiens approfondis ont été adressés aux responsables des services centraux, déconcentrés et décentralisés du Ministère de l'Education Nationale de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN), à savoir les Directions Régionales Enseignement Post primaire et Secondaire (DREPS), les Directions Provinciales Enseignement Post primaire et Secondaire (DPEPS), le Chef de Circonscription de l'Education de Base (CCEB), le Directeur Enseignement Général Post primaire et Secondaire (DEGPS), et les points focaux.

Aussi une revue documentaire a permis d'exploiter les annuaires statistiques afin d'analyser les indicateurs d'efficacités des régions cibles, les documents traitant de la mobilisation sociale dans le secteur de l'éducation de base, les études et rapports en lien avec les COGES.

Le logiciel NVIVO 12 a été utilisé pour le traitement et l'analyse des données. C'est un logiciel adapté aux méthodes de recherche mixtes. Dans le cadre de cette étude menée et pour laquelle nous avons eu recours au procédé méthodologique présenté antérieurement, la version 12.1. Édition « plus » a été utilisée. Le logiciel nous a permis de structurer notre corpus d'étude en facilitant son exploitation, son analyse et la production des résultats de recherche.

2. Résultats/discussion

Il s'agit de voir si la mise en place des COGES a eu des effets sur les performances des établissements scolaires. Pour ce faire, une identification des problèmes des établissements est d'abord faite, ensuite les résultats scolaires des établissements avant la mise en place des COGES sont analysés. Les domaines d'intervention du COGES ainsi que les résultats scolaires des établissements après la mise en place des COGES sont aussi présentés.

2.1. Problèmes des établissements avant la mise en place des COGES

Les établissements scolaires des cinq (05) régions pilotes étaient confrontés à un certain nombre de problèmes avant la mise en place des COGES. L'analyse des données recueillies a permis d'identifier ces problèmes et les classer par domaine. Il s'agit du domaine de l'accès aux services d'éducation, du domaine de la qualité de l'offre des services d'éducation et du domaine du pilotage des services d'éducation.

Au niveau de l'accès aux services d'éducation, les enquêtés ont mentionné les insuffisances suivantes :

- ✓ Un manque d'intérêt pour l'école dans certaines localités ;
- ✓ Une insuffisance de salles de classe ;
- ✓ Une insuffisance de personnels ;
- ✓ Une insuffisance de matériels de sport ;
- ✓ Un déficit en enseignants surtout dans les matières scientifiques ;
- ✓ Une absence de point d'eau dans certains établissements.

En termes de qualité de l'offre des services d'éducation, il ressort des enquêtes les insuffisances ci-dessous :

- ✓ Des établissements scolaires non électrifiés ou à éclairage insuffisant
- ✓ Une insuffisance de documents pédagogiques ;
- ✓ Une insuffisance de manuels scolaires ;
- ✓ Un manque d'accompagnement des élèves à faible niveau
- ✓ Une insuffisance d'ouvrages ;
- ✓ Une insuffisance de manuels scolaires adaptés ;
- ✓ Une absence de bibliothèque dans certains établissements ;
- ✓ Un manque de cantine dans certains établissements ;
- ✓ Un faible rendement scolaire.

Au niveau du pilotage des services d'éducation, le diagnostic des enquêtés se résume comme suit :

- ✓ Des problèmes financiers pour la prise en charge de la vacation ;
- ✓ Des problèmes de financement pour améliorer la qualité de l'éducation ;
- ✓ Une absence de matériel informatique et de reprographie ;
- ✓ Une absence de bâtiment administratif dans certains établissements ;
- ✓ Une absence de magasin dans certains établissements ;
- ✓ Une absence de salle de professeurs dans certains établissements ;

- ✓ Un accroissement du nombre de violences et de grossesses en milieu scolaire.

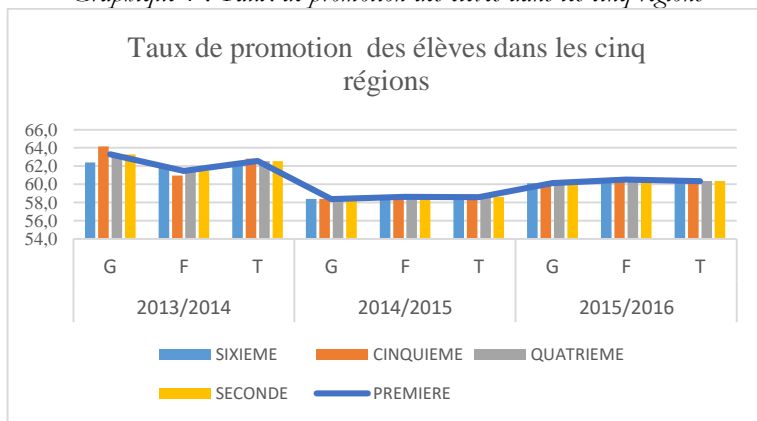
Ces difficultés énumérées ne sont pas sans effets sur l'efficacité des établissements. Le manque ou insuffisance de manuels, de matériel vont amener certains enseignants à adopter des postures qui ne favoriseront pas les apprentissages des élèves comme peuvent le noter les théoriciens des « effets-classes », « effets-maitres ». (Hanushek, 1971 ; Veldman & Brophy, 1974).

Par ailleurs, les insuffisances constatées au niveau du pilotage dépendent du leadership du chef d'établissement, de ses capacités à faire naître des partenariats pouvant conduire à trouver des solutions aux problèmes de pilotage de son établissement. Bien que les théoriciens de « l'effet chef d'établissement » pensent que l'influence sur les résultats scolaires est indirecte, le leadership des chefs d'établissements influe sur les performances des établissements. (Bellibas et Liu, 2018 ; Cheng, 1994).

2.2. L'efficacité des établissements avant la mise en œuvre des COGES

Au niveau des résultats scolaires, les performances des établissements n'étaient pas reluisantes. Le taux de promotion et les taux de réussite aux examens du BEPC et du BAC des cinq régions au cours des trois (03) dernières années avant la mise en place des COGES se présentent comme l'indiquent les graphiques ci-dessous.

Graphique 1 : Taux de promotion des élèves dans les cinq régions



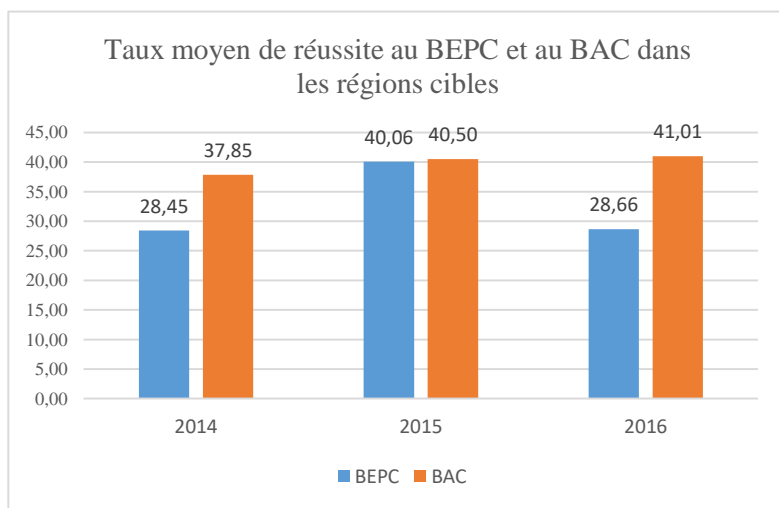
Source : Construit à partir de la synthèse des annuaires PPS,2021/2022, DGESS/MENAPLN

Au cours des trois (03) dernières années avant la mise en place des COGES, le taux de promotion le plus élevé est constaté en 2013/2014 et en classe de 5^{ème} (63%). Dans la même période et dans la même classe les garçons ont un taux plus élevé (64%) que celui des filles (61%).

Ces taux même plus élevés de la période sont très faibles et indiquent qu'au moins trente-six (36) élèves sur cent (100) reprennent leurs classes l'année qui suit. Ce taux de promotion a chuté en 2014/2015 dans toutes les classes (en moyenne 59%). Lorsque le niveau du taux de transition n'est pas élevé, cela gonfle le taux de redoublement et d'abandon et alimente le taux de déperdition.

Au niveau des examens scolaires, les taux de réussite au BEPC et au BAC dans l'ensemble de ces régions cibles se présentent comme suit.

Graphique n°2 : Taux moyen de réussite au BEPC et au BAC dans les régions cibles



Source : Construit à partir de la synthèse des annuaires PPS,2021/2022, DGESS/MENAPLN

Il ressort de ce graphique que les taux moyens de réussite au BAC et au BEPC sont en deçà de la moyenne. Le taux moyen le plus élevés est constaté au niveau du BAC (41,01%). Le taux moyen le plus faible au cours de la période est constaté au niveau du BEPC (28,66%). Par ailleurs le taux de réussite au BEPC reste légèrement en dessous de la moyenne nationale au cours de la période 2014 à 2016 qui est de 32,39% contre

32,50% et contrairement au taux de réussite au BAC (39,78% contre 38,30%).

Au regard des difficultés constatés dans les établissements et le niveau des indicateurs d'efficacité, la mise en place des COGES pourrait contribuer à améliorer le quotidien des établissements.

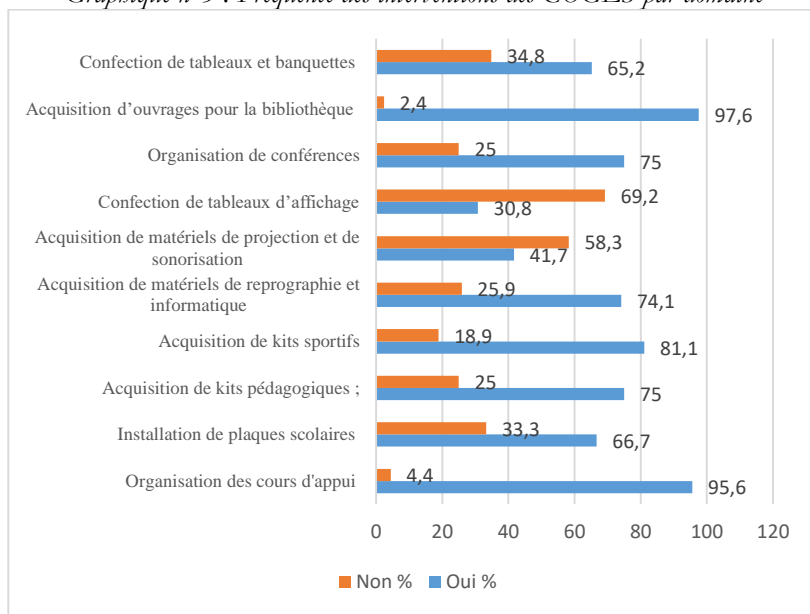
2.3. Domaines d'intervention du COGES

Les COGES ayant pour mission de résoudre les problèmes dans un contexte de décentralisation et de démocratie, ont intervenu dans des établissements scolaires depuis leur mise en place en vue de répondre aux besoins exprimés par ceux-ci. Ainsi les données du terrain présentent les domaines d'intervention des COGES qui sont :

- ✓ L'organisation des cours d'appui ;
- ✓ L'installation de plaques scolaires ;
- ✓ L'acquisition de kits pédagogiques ;
- ✓ L'acquisition de kits sportifs ;
- ✓ L'acquisition de matériels de reprographie et informatique ;
- ✓ L'acquisition de matériels de projection et de sonorisation ;
- ✓ La confection de tableaux d'affichage ;
- ✓ L'organisation de conférences ;
- ✓ L'acquisition d'ouvrages pour la bibliothèque ;
- ✓ La confection de tableaux et banquettes.

Le graphique ci-dessous présente la fréquence d'intervention des COGES selon les domaines d'intervention.

Graphique n°3 : Fréquence des interventions des COGES par domaine



Source : Construit à partir des données de l'étude

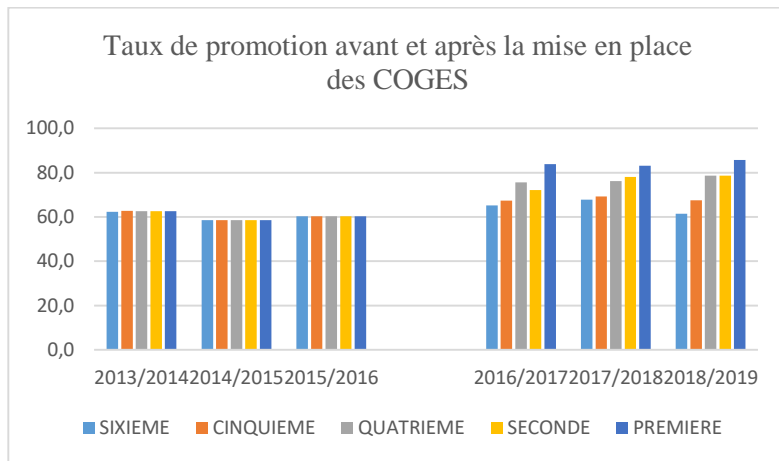
Il ressort que les COGES interviennent plus dans le domaine des organisations des cours d'appui (95,6%), des acquisitions d'ouvrages pour les bibliothèques (97,6%), de kits sportifs (81,1%), de kits pédagogiques (75%), des organisations des conférences (75%).

Bien que les différents domaines d'intervention des COGES aient été arrêtés par les autorités de l'éducation, ils sont en adéquation avec les besoins des établissements d'enseignement. Cela indique qu'un diagnostic sans complaisance des besoins des établissements a été fait pour un bon investissement, et une assurance des résultats escomptés.

2.4. Résultats scolaires des établissements après la mise en place des COGES

La mise en place des COGES devrait avoir des effets positifs sur les résultats scolaires au regard des domaines d'intervention des COGES. Le graphique ci-après présente l'évolution du taux de promotion des trois années avant et après la mise en place des COGES dans les cinq (05) régions pilotes.

Graphique 4 : Taux de promotion avant et après la mise en place des COGES



Source : Construit à partir de la synthèse des annuaires PPS,2021/2022, DGESS/MENAPLN

Il apparaît dans ce graphique une amélioration du taux de promotion dans toutes les classes après la mise en place des COGES. Le taux de promotion progresse d'année en année dans toutes les classes après la mise en place des COGES sauf la classe de la sixième (6ème) qui a observé une baisse en 2018/2019.

Ces résultats statistiques confirment la conviction des enquêtés qui sont unanimes quant au grand apport de la mise en place des COGES dans les résultats scolaires des établissements des cinq (05) régions. Cela se justifie par ce qui suit :

- ✓ La disponibilité des documents, de romans, d'annales ont permis aux enseignants d'améliorer la qualité de leurs cours en classe et aux élèves de mieux étudier ;
- ✓ Les cours d'appui ont permis aux professeurs d'aider les élèves faibles à relever leur niveau ;
- ✓ L'organisation des conférences a impacté positivement le comportement des élèves ;
- ✓ L'électrification des établissements a permis d'utiliser des salles éclairées la nuit pour des apprentissages ou des cours d'appui ;
- ✓ L'amélioration des conditions d'apprentissage a permis une hausse légère et progressive du taux de passage dans les classes

intermédiaires et une légère augmentation progressive du taux de succès aux examens scolaires ;

- ✓ L'implication des parents membres des COGES a beaucoup influencé les élèves et galvanisé les enseignants ;
- ✓ L'acquisition de matériels a permis aux établissements de fonctionner et aux élèves d'avoir des manuels scolaires, des salles et de l'espace pour étudier ;
- ✓ Les rendements des élèves ont été améliorés à travers les cours d'appui, la lecture des œuvres.

A titre illustratif un chef d'établissement déclarait : « La mise en place des COGES nous a permis d'améliorer nos résultats scolaires et d'augmenter nos taux de succès aux examens. En 2017 nous avons enregistré un taux de réussite au BEPC de 26,46%, au BAC Série A4 de 33,93% et au BAC série D de 20,59%. En 2021 : nous avons enregistré au BEPC un taux de succès de 30%, au BAC Série A4 de 58% et au BAC série D de 41,50% ».

En somme, les personnes interrogées reconnaissent l'importance de la mise en place des COGES dans les établissements scolaires. Dans leur très grande majorité, ils sont très satisfaits de l'exécution des Plans d'Amélioration Scolaires par les COGES et insistent pour sa pérennisation en présentant les arguments suivants :

- ✓ Les COGES ont permis de résoudre certaines difficultés dans les établissements que l'Etat ne pouvait résoudre en si peu de temps ;
- ✓ La collaboration entre les acteurs est constructive,
- ✓ L'adhésion de la communauté éducative au COGES est réelle ;
- ✓ Les COGES ont permis la mise en place de projet d'établissement dans certains établissements ;
- ✓ Les effets de la mise en place des COGES sont très appréciables et visibles.

Toutefois, maintenir et renforcer l'intervention des COGES nécessitent selon les enquêtés de revoir le processus de mise en place de ces COGES, et leur fonctionnement.

Au niveau du processus de mise en place des COGES, les personnes enquêtées relèvent les insuffisances suivantes :

- ✓ Le faible engagement des membres ;

- ✓ La limitation du nombre de participants aux AG, participation conditionnée par la représentation mandatée d'une structure existante dans la localité ;
- ✓ Le refus des postes par certains parents ainsi que certains syndicats ;
- ✓ L'analphabétisme de certains acteurs rendant difficile la compréhension de certaines actions si bien que la mobilisation autour des activités à mener reste faible ;
- ✓ Les difficultés à réunir toutes les entités en un temps record ;
- ✓ L'insécurité ambiante empêchant l'organisation d'une grande assemblée dans les zones à fort défi sécuritaire ;
- ✓ La non maîtrise de la philosophie des COGES par certains acteurs ;
- ✓ La tentative de récupération des COGES à des fins politiques, syndicales, associatives, etc.

Au niveau du fonctionnement des COGES, il est relevé :

- ✓ L'insuffisance de moyens financiers ;
- ✓ Le problème de disponibilité des membres du bureau ;
- ✓ La difficulté de mobilisation de ressources internes ;
- ✓ Le retard dans l'octroi des subventions aux établissements ;
- ✓ La mainmise de certains chefs d'établissement sur le fonctionnement des COGES ;
- ✓ La faible mobilisation de fonds propres ;
- ✓ La mobilité des membres des COGES ;
- ✓ La situation sécuritaire ne permettant pas la tenue des AG dans certaines régions (l'Est, Centre-Est et Nord) ;
- ✓ La non maîtrise des approches de mobilisation communautaire.

Au regard de ce qui précède, la mise en place des COGES a apporté un plus aux besoins cruciaux des établissements d'établissements, bien qu'on puisse observer des insuffisances dans le processus de leurs mises en œuvre, leur fonctionnement. Ces insuffisances peuvent trouver leurs racines dans les textes régissant leur création et fonctionnement qui sont rigides du fait que c'est des ressources publiques qu'ils doivent gérer. Cette rigidité peut freiner le besoin d'autonomie et de contrôle de l'individu qui atteint sa maturité comme le dit Argyris (1957). C'est ce qui pourrait amener certains COGES à ne pas prendre des initiatives pour créer d'autres sources de financement de leurs plans d'amélioration scolaire (PAS). Si l'on se réfère aux trois grandes catégories d'arguments en faveur de la décentralisation de Agnès Van Zanten (2006) et l'analyse

de l'évolution des indicateurs d'efficacité des périodes d'avant et après la mise en place des COGES, on peut conclure que les COGES ont amélioré l'efficacité des enseignements. Cependant associer le citoyen à la gestion de l'école et faciliter la démocratisation scolaire est à renforcer quand on examine le fonctionnement des COGES, la composition de leurs bureaux en lien avec les textes régissant les COGES. Cet état des faits aura un effet négatif sur l'objectif d'atteindre une grande efficacité économique et sociale à travers la décentralisation. Pour atteindre alors les objectifs de la décentralisation de la gestion scolaire à travers la mise en place des COGES, il importe d'abord d'informer et de former les différents acteurs en vue de clarifier sur leurs rôles, leurs responsabilités et leurs pouvoirs ainsi que les valeurs et les principes devant guider toute démarche de décentralisation. Si toute la philosophie de mise en place des COGES est partagée, il reste à les impliquer dans l'élaboration des textes régissant la gestion et créer des conditions nécessaires à leurs expressions.

Conclusion

Cette étude a pu déterminer la contribution de la mise en place des COGES à l'efficacité des établissements scolaires dans les cinq (05) régions cibles du Burkina Faso que sont le Centre-Est, l'Est, le Nord, le Plateau Central et le Sud-Ouest. Elle intervient après trois (03) ans de mise en place des Comités de gestion d'établissement scolaire (COGES) dans le souci d'apprécier la plus-value apportée. On retient ainsi qu'à travers les domaines d'intervention des COGES, qui, du reste est en adéquation avec les besoins des établissements, ils contribuent à l'accroissement des indicateurs d'efficacité des établissements scolaires. Toutefois des solutions sont à apporter au niveau du processus de mise en place des COGES, et de leur fonctionnement pour une meilleure contribution à la gestion des établissements et partant une amélioration des performances des établissements scolaires.

Bibliographie

- Agnès van Zanten** (2006), *École, régulation et marché*, Presses Universitaires de France.
- Argyris Chris** (1957), *Personality and Organization*, New York, Harper & Brothers.

- Cheng Yin. Chaong** (1994), *Principle's Leadership as a Critical Indicator of School Performance Evidence from Multi-levels of Primary Schools*, The Centre for Research and Development The Hong Kong Institute of Education.
- Hanushek, Eric** (1971), *Teacher Characteristics and Gains in Student Achievement: Estimation Using Micro Data*, American Economic Review,
- Jean-Émile Charlier, Jean-François Pierrard** (2001), *Systemes d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabè et malienne : analyse des discours et des enjeux*, Autrepart (17) pp ; 29-48.
- Litvack Jennie, Seddon Jessica** (1999), *Decentralization briefing notes*. World Bank Institute Working Paper, Washington, D. C. : World Bank. Lockheed M.
- Mehmet Sukru Bellibas & Yan Liu** (2018), *School factors that are related to school principals' job satisfaction and organizational commitment*, The International Journal of Educational Research publishes research papers in the field of Education.
- Murphy James** (1999), *Restructuring schools: capturing and assessing the phenomena*. New York : Teachers College Press.
- McGinn Noel et Welsh Thomas** (1999), *Décentralisation dans l'éducation : Pourquoi, quant, quoi et comment ?* Paris, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation, 109 pages.
- Olivier Rey** (2013), *Décentralisation et politiques éducatives*. Dossier d'actualité veille et analyses 83, Avril, Lyon : ENS de Lyon.
- Raywid Mary Anne**, (1990), *Rethinking school governance* , in R. F. Elmore (ed.), *Restructuring Schools : The Next Generation of School Reform*, San Francisco.
- Veldman, Donald J., and Jere E. Brophy** (1974), *Measuring teacher effects on pupil achievement*, Journal of Educational Psychology 66.3: 319