Les Comités de gestion des établissements primaires publics de Bouna vus par les parents d'élèves : perceptions, causes et conséquences du dysfonctionnement à Bromakoté et à Dadjordouo

TOH Alain
Enseignant-chercheur
alain.toh.1@gmail.com
Université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan-Cocody
DIARRASSOUBA Kadidjatou Epouse COULIBALY
Enseignant-chercheur
makadicoul@gmail.com
Université Alassane Ouattara (Bouaké-Cote d'Ivoire)
LAVRY Lobohon Suzanne Epouse YAO
Enseignant-chercheur
lavryyao@gmail.com
Université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan-Cocody
KAMENA N'da Jean Marie
nkamenanjeanmarie@gmail.com

Résumé :

Les comités de gestion des établissements scolaires (COGES) ont été institués pour associer les communautés à la gestion des écoles. Or, leur fonctionnement soulève des difficultés dans de nombreux établissements. Cette étude analyse la perception que les parents d'élèves ont du dysfonctionnement du COGES dans les écoles primaires publiques de Bromakoté et de Dadjordouo, dans le département de Bouna.
Elle repose sur une approche qualitative, combinant recherche documentaire, entretiens semi-directifs avec des parents d'élèves, focus groups et entretiens avec des informateurs clés (membres du COGES, directeurs, enseignants, autorités locales). Les données ont été traitées par analyse de contenu thématique.

Les résultats montrent une connaissance inégale du rôle et du fonctionnement du COGES. Les parents évoquent une information insuffisante, des soupçons concernant la gestion financière et une faible influence sur les décisions. Les

tensions entre familles et enseignants sont davantage rapportées à Dadjordouo. Les cadres de l'analyse stratégique, du découplage institutionnel et du capital culturel éclairent les écarts entre l'appartenance formelle au comité et la capacité à y agir. L'étude invite à renforcer la transparence et la délibération collective, sans permettre de mesurer les effets du COGES sur les apprentissages.
***Mots-clés** : COGES, perception, parents d'élèves, dysfonctionnement, école primaire, participation communautaire, Bouna.*

Introduction

Dans le système éducatif ivoirien, la gestion des écoles primaires publiques se fait par le MENA et les parents d'élèves.
L'Etat ne reste pas en marge du droit fondamental de l'enfant qui stipule que chaque enfant sur la planète a droit à l'éducation. Il a mis en place une stratégie qui garantit la gratuité de l'école pour tous les enfants du cycle primaire.

Le Comité de Gestion des Etablissements Scolaires (COGES) participe à la gestion locale de l'école. Le décret n° 2012-488 du 7 juin 2012 définit ses attributions, son organisation et son fonctionnement ; il lui confie une mission de promotion de l'établissement et d'amélioration de ses conditions de fonctionnement.

Selon le décret n° 2012-488 du 7 juin 2012, le COGES a pour but d'assurer le bon fonctionnement de l'école avec pour charge l'entretien des bâtiments et des équipements de l'école. Il contribue aussi à l'encadrement civique et moral des élèves, favorise l'intégration de l'école dans son milieu. Il apporte son appui aux activités socio-éducatives et pédagogiques de l'école.

Le COGES aide également les chefs d'établissement à gérer les éventuelles crises au sein de l'école. Il œuvre pour la promotion de l'hygiène et la santé à l'école. C'est le COGES qui implante les cantines et des coopératives scolaires. Il gère par la même occasion les AGR de l'école. Le COGES aide à lutter contre la

tricherie et toute forme de violence perpétrée sur les élèves. (Décret n° 2012-488, 2012).

Pour un meilleur rendement scolaire, des enfants dans le Nord et Nord Est du pays, l'Etat ivoirien en partenariat avec la Banque Mondiale ont mis en place en 2018, le Projet d'amélioration de la prestation des services éducatifs (PAPSE) financé par la Banque mondiale à travers le Partenariat mondial pour l'Education (PME). Ce projet vise à améliorer le niveau des élèves des classes de CP1, CP2 et CE1 en lecture, en écriture et en mathématique. Pour cela, il s'appuie sur le renforcement des capacités des enseignants sur de nouvelles méthodes d'enseignement dans les classes concernées à travers la chaîne d'encadrement pédagogique. Il vise également à améliorer l'environnement d'apprentissage en appuyant les COGES à la mise en œuvre de sous-projet de construction d'infrastructures scolaires (bâtiment, salles de classe, aire de jeux, bloc latrine, équipement en tables-bancs, pompes HVA, Eclairage par panneau solaire). Le projet intervient dans six régions qui sont : Bagoué, Béré, Kabadougou, Poro, Tchologo et Bounkani. (PAPSE, 2018) (à vérifier : année et version du manuel effectivement utilisé ; voir la notice bibliographique).

Par ailleurs, l'implication des parents dans la gestion des écoles n'est pas nouvelle, comme nous le montrent Comhaire et Mrsic-Garac (2007). Les responsabilités pour relever les défis éducatifs sont désormais partagées entre tous les acteurs concernés. Les institutions internationales présentent les associations de parents d'élèves comme des acteurs clés et des espaces de démocratie, d'autonomie et d'initiative et comme un contre-pouvoir capable de défendre les intérêts des parents. Dans le cadre du nouveau paradigme participatif, les parents sont censés être associés à la prise de décision, à la gestion administrative, financière et pédagogique, et, via leurs fédérations, à la conception des politiques d'éducation Comhaire et Mrsic-Garac (2007).

Associer les parents à la gestion de l'école ne garantit pas qu'ils puissent en orienter les décisions. La présence d'un comité, la tenue d'une assemblée ou la mobilisation autour de travaux collectifs attestent une activité organisationnelle ; elles ne renseignent pas, à elles seules, sur le partage du pouvoir. Cette distinction traverse les recherches consacrées à la gouvernance scolaire participative. À partir du Bénin et de la République démocratique du Congo, Comhaire et Mrsic-Garac (2007) interrogent la place des associations parentales dans des systèmes éducatifs en crise et soulignent la diversité de leurs environnements institutionnels. Le terme participation recouvre ainsi des engagements dont les conditions et la portée doivent être examinées sur chaque terrain.

Les travaux comparatifs incitent à la prudence. Carr-Hill et al. (2016) montrent que les réformes de décision à l'échelle des écoles produisent des résultats variables et rencontrent davantage d'obstacles lorsque les parents disposent de peu de ressources scolaires ou d'un statut faible face aux professionnels. Une revue consacrée au Ghana replace également l'implication communautaire dans les contraintes de la gestion locale des écoles (Aryeh-Adjei, 2021). Ces recherches déplacent la question : au-delà de l'existence des instances, quelles possibilités d'action sont réellement offertes aux familles ?

Les discours parentaux donnent accès à une autre dimension du problème. Ils renseignent sur ce que les familles pensent pouvoir demander, sur la manière dont elles interprètent l'usage des ressources et sur les raisons qu'elles avancent pour participer ou se tenir à distance. Dumoulin et al. (2014), dans une recherche menée au Québec, montrent l'intérêt de recueillir l'opinion des parents sur les pratiques de collaboration école-famille. Le rapprochement porte ici sur cette démarche d'écoute, sans assimiler des contextes éducatifs différents.

Le département de Bouna, dans la région du Bounkani (nord-est), comprend des espaces urbains et ruraux dans le nord-est ivoirien. Il cumule plusieurs difficultés : éloignement des centres de décision, faible encadrement pédagogique, infrastructures scolaires limitées, forte proportion de parents peu scolarisés et contraintes économiques liées à l'agriculture et à l'élevage. Dans ce cadre, les écoles primaires publiques de Bromakoté et de Dadjordouo offrent deux terrains où le COGES est censé être un levier de gouvernance de proximité, mais où son fonctionnement paraît problématique. On note une irrégularité dans les réunions, une faible transparence financière, un manque de formation des membres, ou une méconnaissance de son rôle par les parents.

Le groupe scolaire Bromakoté se situe au centre-ville de Bouna, dans le quartier Doropo II, tandis que l'EPP Dadjordouo se trouve sur l'axe Bouna–Téhini, dans un contexte villageois. Les extraits d'enquête mobilisés datent de 2022. La comparaison porte donc sur des configurations locales situées et non sur un état actuel de l'ensemble des COGES.

Nos investigations dans le département de Bouna, nous ont permis de comprendre que les COGES ne fonctionnent pas correctement. Nous avons remarqué que les trésoriers ne remplissent pas leurs fonctions, les commissariats aux comptes des COGES ne sont pas fonctionnels, les COGES ne mènent pas d'action en faveur du maintien des infrastructures des écoles. La dégradation des bâtiments et le manque d'entretien des latrines et l'embroussaillement des écoles nous montrent que le COGES ne fonctionne pas réellement.

Les observations rapportent une activité concentrée autour des séances de mobilisation communautaire du PAPSE et des réunions scolaires. Elles invitent à examiner la régularité des autres fonctions du comité plutôt qu'à conclure à une absence totale d'activité.

Tous ces faits mettent en exergue une réalité ; celle que les COGES des écoles de Bromakoté et Dadjordouo ne respectent pas les normes de fonctionnement prévues par certains points du décret de 2012. Certes les COGES sont en place, cependant ils ne remplissent pas les missions de leur mise en place. Cet écart met à nu un dysfonctionnement des COGES de Bromakoté et de Dadjordouo. Cela pose ainsi le problème de coexistence d'une appartenance reconnue et d'une capacité d'intervention incertaine. Un parent peut connaître l'existence du COGES, assister à ses réunions et ne pas se considérer comme autorisé à discuter ses choix. Il peut aussi interpréter une information absente comme le signe d'une gestion opaque.

Ce constat soulève des interrogations quant au regard de certains parents d'élèves des EPP de Bromakoté et de Dadjordouo sur les dysfonctionnements du COGES?

Dès lors, comment les parents d'élèves perçoivent-ils le dysfonctionnement du COGES et ses implications sur la gouvernance des établissements scolaires de Bromakoté et de Dadjordouo ?

De façon spécifique,) **q**uel est le niveau de connaissance des parents d'élèves de Bromakoté et de Dadjordouo sur le rôle et le fonctionnement du COGES ? Quelles sont les représentations des parents d'élèves des EPP Bromakoté et de Dadjordouo sur le dysfonctionnement du COGES ? Quel est le niveau d'implication des parents d'élèves des EPP Bromakoté et de Dadjordouo dans la gestion du COGES ?

Dans cette perspective, l'objectif de cette étude est d'analyser la perception qu'ont les parents d'élèves des EPP Bromakoté et de Dadjordouo du dysfonctionnement du COGES. Il s'agit spécifiquement d'évaluer le niveau de connaissance des parents sur le rôle et les missions du COGES ; d'identifier le dysfonctionnement du COGES tel que perçu par les parents

d'élèves des EPP Bromakoté et de Dadjordouo et d'examiner le degré d'implication des parents d'élèves des EPP Bromakoté et de Dadjordouo, dans la vie du COGES.

Cadre théorique et conceptuel

Pour analyser le dysfonctionnement des comités de gestion des écoles primaires publiques de Bromakoté et de Dadjordouo, nous mobilisons la sociologie des organisations, en l'articulant à la sociologie de la relation famille-école.

Le premier ancrage est l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg (1977). Selon cette approche, une organisation n'est pas un ensemble de règles qui s'appliquent mécaniquement, mais un système d'action concret, où des acteurs disposant de ressources inégales poursuivent des intérêts parfois divergents. Le pouvoir se joue autour des « zones d'incertitude », c'est-à-dire des domaines que certains acteurs maîtrisent et dont les autres dépendent. Appliquée au COGES, cette lecture invite à examiner qui contrôle l'information, les fonds collectés, la convocation des réunions et la communication avec l'administration scolaire. Le dysfonctionnement apparaît alors comme le produit de stratégies d'acteurs (président, directeur, enseignants, notables, parents) plutôt que comme un simple défaut de compétence.

Le deuxième ancrage est le néo-institutionnalisme sociologique (Meyer et Rowan, 1977). Il montre que les organisations adoptent souvent des structures formelles pour gagner en légitimité auprès de leur environnement, sans que ces structures gouvernent réellement les pratiques. Le COGES, instauré par une politique nationale et soutenu par des partenaires du secteur éducatif, peut ainsi exister formellement dans chaque école tout en restant « découplé » des réalités locales, dont les relations et les contraintes doivent être établies empiriquement. Cette

perspective éclaire l'écart entre ce que le COGES est censé faire et ce que les parents observent.

Enfin, pour saisir la perception des parents, nous mobilisons la sociologie de la relation famille-école. Le rapport des familles à l'institution scolaire varie selon leur capital culturel (Bourdieu, 1979), c'est-à-dire leur familiarité avec les codes, les textes et les procédures de l'école. Dans des localités rurales où la scolarisation des adultes est faible, cette distance peut limiter la capacité des parents à comprendre le rôle du COGES et à demander des comptes. À cela s'ajoute la notion de capital social et de confiance (Putnam et al., 1993) : lorsque la confiance envers les responsables s'érode, l'adhésion et les contributions des parents diminuent, ce qui peut aggraver le dysfonctionnement initial.

La notion de capital culturel aide, pour sa part, à comprendre les inégalités d'accès aux codes de l'institution scolaire. Bourdieu (1979) distingue plusieurs formes de ressources culturelles, dont les dispositions acquises et les qualifications scolaires. Appliquée à cette enquête, cette perspective invite à distinguer le manque de familiarité avec le français administratif d'un manque d'intérêt pour l'éducation. Un parent peu scolarisé peut disposer de connaissances utiles sur les besoins de l'école, tout en hésitant à intervenir dans une réunion dominée par les professionnels.

La confiance complète cette lecture relationnelle. Les travaux de Putnam et al. (1993) associent la coopération civique aux réseaux et aux attentes de réciprocité qui soutiennent l'action collective. Leur analyse, construite dans un autre contexte, fournit ici une hypothèse : lorsque les parents anticipent que leur parole sera prise en compte et que les engagements seront respectés, leur participation peut devenir moins incertaine. Inversement, les soupçons peuvent décourager l'implication. Le

sens de cette relation demeure à établir, car le retrait peut aussi réduire les occasions d'obtenir des explications.

Dans cet article, le dysfonctionnement désigne un écart rapporté ou observé entre les missions attendues du COGES et les pratiques locales. La perception renvoie aux interprétations que les parents donnent de cet écart. La participation ne se limite pas à la présence : elle comprend la possibilité de proposer, de délibérer et de suivre les décisions. Ces distinctions permettent d'articuler les cadres théoriques autour d'un même problème, celui de la distribution concrète des capacités d'action.

Ces perspectives permettent d'examiner ensemble la distribution des ressources, l'écart entre règles et pratiques et les expériences parentales de coopération. Elles orientent l'interprétation sans démontrer à elles seules les causes des difficultés

Méthodologie

1. Type d'étude et approche

Cette étude est descriptive et exploratoire, menée selon une approche qualitative. Elle vise à comprendre la perception que les parents d'élèves ont du dysfonctionnement du COGES, ce qui suppose de recueillir leurs discours, leurs expériences et leurs interprétations plutôt que de les mesurer.

2. Zone d'étude

L'enquête a été conduite dans les écoles primaires publiques de Bromakoté et de Dadjordouo, dans le département de Bouna. Ces deux localités permettent de comparer des contextes proches mais distincts.

3. Population et échantillonnage

La population centrale de l'article est constituée des parents d'élèves. Les données proviennent toutefois d'une enquête plus large auprès des acteurs des COGES, fondée sur un échantillonnage non probabiliste à choix raisonné.
Nous avons recensé treize (13) enquêtés : un secrétaire général de mairie, un coordonnateur COGES, un conseiller COGES, deux directeurs, trois enseignants, un président du COGES, deux parents membres du comité et deux élèves.

Pour les discussions de groupe nous avons eu deux (2) avec huit participants dans chaque localité : un directeur, un enseignant, deux présidents de COGES, deux parents membres du comité et deux élèves membres du COGES.

La portée des données est appréciée au regard des catégories effectivement rencontrées, la collecte s'est arrêtée quand nous nous sommes rendu compte de la saturation des informations recueillies.

4. Techniques et outils de collecte

Recherche documentaire

La phase bibliographique a été consacrée à la recherche documentaire qui a permis de faire l'historique de la création des COGES et montrer leur évolution au fil des années. Les informations ainsi obtenues à travers des documents (articles scientifiques, mémoires, les revues de la presse etc.) consultés à la bibliothèque du département de sociologie de l'université de Felix Houphouët Boigny et sur internet ont permis de développer une problématique réaliste et pertinente. Elles ont aussi permis d'en savoir plus sur la gestion des COGES en général.

Entretiens semi-directifs,

Les guides d'entretien portent sur les contraintes de fonctionnement des COGES, les relations entre acteurs et les perceptions de la gestion scolaire. Ils sont adaptés aux catégories rencontrées, notamment les parents, les responsables du comité, les professionnels scolaires et les interlocuteurs institutionnels. Le tableau du mémoire recense 13 enquêtés pour les entretiens individuels.

Focus groups

Les discussions de groupe, conduites à l'aide d'un guide d'animation, ont permis de confronter les expériences des participants. Le mémoire recense huit participants dans son tableau de synthèse ; le nombre exact de séances et leur composition par site restent à préciser.

L'observation participante complète ces échanges. Elle a été réalisée dans le cadre de l'implication de l'auteur du mémoire dans l'appui aux COGES au sein du PAPSE et concerne leur fonctionnement, la gestion des ressources et la participation aux activités. Cette proximité facilite l'accès au terrain tout en appelant une réflexion sur ses effets possibles dans la relation d'enquête.

5. Déroulement de la collecte

Les échanges ont lieu en français ou en langue locale selon les répondants. Nous avons eu recours à un interprète de la communauté auprès des parents locuteurs du lobi. L'enquêteur a dû parfois intervenir lorsque la traduction semblait déformer le message. Cette médiation doit être prise en compte dans l'analyse des propos recueillis.

6. Analyse des données

Analyse de contenu thématique : lecture des retranscriptions, codage, regroupement par thèmes (connaissance du COGES, dysfonctionnements perçus, causes, participation, conséquences, solutions), puis comparaison entre les deux localités.

7. Considérations éthiques

Consentement libre et éclairé, anonymat des participants, confidentialité des données, liberté de se retirer à tout moment.

8. Limites

Échantillon non représentatif, donc résultats non généralisables. Possible biais de désirabilité sociale, atténué par la triangulation (parents, membres du COGES, documents).
L'enquête ne permet ni une généralisation statistique ni une estimation de la fréquence des opinions dans les deux localités. Les discours peuvent être affectés par la désirabilité sociale ou par les conflits en cours. Leur rapprochement avec les observations aide à contextualiser les interprétations, sans neutraliser ces limites. Aucun dispositif de mesure ne permet d'attribuer aux COGES des variations de réussite scolaire.

Résultats

1. Niveau de connaissance des parents d'élèves de Bromakoté et de Dadjordouo sur le rôle et le fonctionnement du COGES.

1.1. Perception des parents d'élèves

Les interviews avec les parents d'élèves sur la perception qu'ils ont des COGES, ont révélé de manière générale que pour eux, le COGES est d'abord une association de parents d'élèves. Cette

association est chargée de résoudre les problèmes de l'école. Pour eux elle est composée d'un ensemble de personnes qui font partie du BE COGES.

Dans cette association se trouvent également les enseignants de l'école, avec qui les parents interagissent pour gérer les problèmes de l'école.

Certains parents d'élèves, voient leurs participations aux réunions ou aux travaux des COGES comme un devoir parental. Ils ne s'intéressent au COGES que par rapport à leurs enfants inscrits à l'école. Ce sont eux qui participent aux activités des COGES. Les parents qui n'ont pas d'enfant à l'école ne s'y intéressent pas.

Pour d'autres parents, le COGES ne concerne que les enseignants. Ils estiment que toutes les questions concernant l'école doivent être réglées par les enseignants et les directeurs d'école. Selon eux « *la gestion de l'école et des élèves, ce sont les maîtres qui doivent s'en charger* ». La plupart des parents interviewés ne se considèrent pas comme membres des COGES. Alors ils ne se sentent pas obligés de participer aux activités. Ils ont une idée très vague du COGES.

La connaissance est donc hétérogène. Identifier l'existence d'un organe ne signifie pas comprendre ses règles ou ses droits en son sein. À la lumière de Bourdieu (1979), cette distance peut être lue comme un accès inégal aux codes scolaires et administratifs. L'interprétation ne consiste pas à définir les parents par un déficit : elle invite à examiner les conditions dans lesquelles l'école rend ses procédures compréhensibles et reconnaît leurs savoirs.

L'analyse stratégique apporte un complément. Lorsque la compétence de gestion est attribuée d'emblée aux enseignants, leur position peut être renforcée sans exclusion explicite des familles. La délégation contribue alors à reproduire une

asymétrie. Les données ne permettent cependant pas de départager systématiquement une confiance accordée aux professionnels, une méconnaissance des droits et un retrait lié à des expériences décevantes.

D'autres lient le COGES aux cotisations des parents. Ils savent néanmoins que les cotisations ont été supprimées et que le COGES ne doit fonctionner qu'avec la subvention. Cela est difficile puisque la subvention n'est pas payée régulièrement. Souvent les membres sont accusés de mauvaise gestion et de détournement de fonds. Ils pensent que les enseignants détournent les fonds des COGES. Pour ceux-ci le COGES est un ensemble de personnes organisées en associations qui gèrent l'argent de l'école. Tout cela contribue au désintérêt des parents d'élèves qui ont de moins en moins confiance aux membres actifs. Cette réflexion contribue également à laisser la gestion au directeur de l'école et au président du COGES qui n'ont d'autre choix que de veiller au bon déroulement des activités de l'école.

Le directeur de Dadjordouo apporte un éclairage sur la contrainte financière : « *J'étais obligé d'acheter les craies avec mon propre argent afin que moi et mes collègues puissions enseigner les élèves* » (entretien individuel, S. P., 5 juin 2022). Ce préfinancement maintient l'activité scolaire tout en rendant le fonctionnement collectif dépendant de quelques personnes. Les soupçons de détournement doivent donc être distingués des difficultés de trésorerie ; aucun audit des comptes présenté dans l'article ne permet de les tenir pour établis.

Le soupçon a néanmoins des effets relationnels dans les discours. Les parents disent perdre confiance dans les membres actifs et se désintéresser du comité, tandis que la gestion tend à être laissée au directeur et au président. Une lecture inspirée de Crozier et Friedberg (1977) conduit à voir dans la maîtrise de l'information financière une ressource potentielle de pouvoir. L'enjeu est moins de présumer une intention que de comprendre

la dépendance de ceux qui ne disposent pas d'explications accessibles.

La perspective de Putnam et al. (1993) permet d'envisager un mécanisme cumulatif : la défiance décourage la participation et le retrait raréfie les échanges susceptibles de la réduire. Ce mécanisme reste une hypothèse interprétative, car l'enquête ne suit pas l'évolution de la confiance dans le temps. Elle montre toutefois que les difficultés matérielles et les jugements sur la gestion se renforcent dans les récits parentaux.

1.2. Représentations des parents d'élèves des EPP Bromakoté et de Dadjordouo sur le dysfonctionnement du COGES ?

Les critiques relatives à l'implication des autorités locales apparaissent également dans les propos d'un représentant municipal :

« *les COGES n'impliquent pas la mairie dans la réalisation de leurs activités ce qui rend difficile l'aide que la Mairie doit apporter aux écoles. En outre quand la Mairie est sollicitée pour une aide le Maire intervient* ». (entretien individuel, C. L., secrétaire général de la mairie de Bouna, 6 mai 2022).

Cette appréciation est contestée par le directeur de Bromakoté, qui affirme : « *un agent de la mairie représente le Maire lors des AG* » (entretien individuel, O. G., 26 mai 2022). Le président du comité confirme la présence d'un représentant municipal. Cette divergence déplace l'analyse. Participer à une réunion, recevoir une information et engager une aide ne sont pas des opérations équivalentes. Elle invite à examiner la transmission des demandes plutôt qu'à retenir une absence générale de partenariat.

Les parents perçoivent les COGES soit comme une association de parents d'élèves, soit comme une instance dominée par les

enseignants, souvent critiquée pour son manque de transparence et de responsabilité, ce qui creuse le désintérêt. Ils reconnaissent l'importance des COGES mais déplorent le manque de communication et d'implication.

Il faut dire que la perception des dysfonctionnements des COGES à Bromakoté et Dadjordouo converge sur plusieurs points : contraintes socio-économiques lourdes, manque de moyens financiers, analphabétisme des parents, tensions relationnelles (surtout en milieu rural), et faible participation effective des parents. Toutefois, le contexte urbain de Bromakoté montre une plus grande diversité et une gestion parfois plus apaisée comparée au village de Dadjordouo où les récits évoquent davantage de tensions relationnelles et de contraintes économiques. Le désintérêt des parents, souvent relégués à une posture passive, est accentué par la complexité de la gestion financière et un déficit de formation et de communication. Cette analyse invite à repenser la dynamique institutionnelle des COGES en intégrant mieux les réalités socio-culturelles et économiques des deux milieux, et en améliorant la formation, la transparence et la mobilisation des acteurs pour renforcer la gestion participative des écoles.

La notion de découplage de Meyer et Rowan (1977) aide à qualifier ce décalage. Le COGES est identifiable et ses organes sont prévus, mais certaines fonctions paraissent peu exercées. Les données indiquent notamment que les commissaires aux comptes consultent peu les cahiers et sont assistés par des enseignants eux-mêmes impliqués dans la gestion. Elles décrivent toutefois des contrôles et des justificatifs dans le cadre des financements PAPSE. Les modalités de contrôle diffèrent donc selon les circuits de ressources, parler d'une absence générale de suivi serait excessif. Cette lecture n'épuise pas l'explication, l'insuffisance des moyens peut également empêcher une instance active de réaliser ses projets. Il faudrait

donc confronter les procès-verbaux, les budgets et les travaux réalisés pour distinguer une faiblesse de fonctionnement d'une contrainte de financement.

2. Niveau d'implication des parents d'élèves des EPP Bromakoté et de Dadjordouo dans la gestion du COGES

2.1. Relations entre parents et enseignants

À Bromakoté, les relations sont conviviales et respectueuses, tandis qu'à Dadjordouo, elles connaissent des tensions, notamment dues à la résidence des enseignants (habitants en ville) et à des différends liés à la collaboration locale. Ce déficit de confiance impacte négativement la collaboration et la participation au sein des COGES villageois. L'un des parents affirme que les parents d'élèves ne sont pas impliqués dans l'élaboration du PACC, car ils n'interviennent pas dans la prise de décision lors des AG. Ils ne font pas de proposition pour la bonne marche des activités. Ils assistent aux AG de manière passive.

Les enseignants de Dadjordouo donnent une autre interprétation de leur résidence en ville : ils évoquent des conditions de vie difficiles au village, notamment l'accès à l'eau (discussion de groupe, E. L. et F. M., 6 juin 2022). Le conflit peut ainsi être lu comme une divergence d'attentes réciproques. La proximité résidentielle attendue par les familles ne se confond pas, pour les enseignants, avec des conditions d'installation acceptables.

L'observation empirique décrit une préparation technique des plans d'action par les directeurs et les conseillers COGES, suivie d'une validation en assemblée générale. Cette succession n'équivaut pas à une élaboration collective des priorités : les familles peuvent être invitées à approuver un programme déjà construit. Les réunions peuvent ainsi être fréquentées sans devenir des espaces de proposition. La présence ne vaut pas

influence. Ce résultat invite à distinguer la mobilisation visible des familles et leur capacité à orienter les choix.

2.2. Analphabétisme et désintérêt des parents

Le faible niveau d'éducation des parents, souvent analphabètes en français, limite leur participation active et leur sentiment de légitimité au sein des COGES, les conduisant à un rôle passif aux réunions. Ce phénomène est accentué à Dadjordouo. De plus, beaucoup perçoivent les enseignants comme seuls responsables de la gestion, déléguant ainsi leur rôle.

Le manque de familiarité avec le français et avec les documents de gestion est présenté comme un frein, particulièrement à Dadjordouo. Le directeur rapporte : « *Certains parents d'élèves trouvent que leur présence est inutile parce qu'ils ne savent pas s'exprimer en français bien que les paroles soient traduites en langue lobi* » (entretien individuel, S. P., 5 juin 2022). Ce témoignage exprime l'interprétation d'un professionnel, il ne remplace pas une formulation directe des parents concernés. Rapporté au capital culturel, ce constat suggère que les modalités ordinaires de réunion peuvent favoriser ceux qui maîtrisent déjà les codes institutionnels. L'analyse stratégique permet de préciser l'enjeu : préparer l'ordre du jour, expliquer un budget ou reformuler une proposition donne prise sur la définition des problèmes légitimes. Il reste à observer directement les échanges pour savoir comment cette asymétrie s'exerce.

Les discours font apparaître une défiance entre certains parents et enseignants, associée à une gestion perçue comme opaque ou à des désaccords sur la vie communautaire. Ces perceptions peuvent nourrir des frustrations réciproques et fragiliser la coopération, sans permettre d'établir un lien causal unique entre l'attitude d'un groupe et les difficultés du comité.

2.3. Participation et diversité sociale

Dans les deux localités, la participation aux activités des COGES n'est pas réservée à un groupe ethnique spécifique. À Bromakoté, plus cosmopolite, plusieurs ethnies et même des étrangers participent. À Dadjordouo, la majorité des Lobis est active, avec la présence aussi de Lorons et Peulhs, bien que des tensions entre ces groupes persistent. La diversité ethnique ne peut donc être retenue comme une cause générale des dysfonctionnements ; certains conflits mobilisent néanmoins l'appartenance locale.

L'ancien président de Dadjordouo rapporte des refus de coopération et précise : « *Ils disent que je suis étranger* » (discussion de groupe, K. W., 1er juillet 2022). Un autre participant relie le conflit à des accusations financières visant un précédent responsable. L'appartenance et la contestation de la gestion peuvent ainsi se combiner. Ce cas invite à examiner les conditions de reconnaissance d'un représentant plutôt qu'à opposer diversité et cohésion de manière abstraite.

Ce résultat limite une explication culturaliste tout en interdisant d'écarter les usages conflictuels de l'appartenance. Il ne signifie ni que les rapports entre groupes seraient sans effet, ni que tous les parents auraient un accès identique aux responsabilités. Il invite plutôt à examiner les situations dans lesquelles les différences deviennent pertinentes : désignation des représentants, circulation de l'information ou reconnaissance de la parole. Les difficultés exposées se rattachent à des relations de gestion et de confiance qui traversent les appartenances, mais peuvent aussi les mobiliser pour légitimer ou disqualifier un représentant.

2.4. Contraintes culturelles et organisationnelles

La programmation des activités respecte les rythmes et contraintes culturelles locales, notamment en évitant les conflits avec les temps forts agricoles ou religieux, par exemple les

funérailles qui prennent priorité à Dadjordouo. Les réunions sont programmées en jours de repos pour faciliter la participation. Cependant, ces adaptations ne suffisent pas toujours à garantir une présence régulière.

Les enseignants de Dadjordouo signalent une moindre présence aux réunions après la pluie, moment favorable aux travaux agricoles (discussion de groupe, E. L. et F. M., 6 juin 2022). Une convocation anticipée ne supprime donc pas les arbitrages entre travail productif et activité collective. Le retrait ne traduit pas nécessairement un désintérêt pour l'école ; il peut aussi résulter du coût immédiat de la disponibilité.

Discussion

Les résultats invitent à distinguer le principe d'une participation ouverte à tous les parents et les conditions concrètes de son exercice. L'existence du COGES ne garantit pas une influence équivalente de ses membres sur les décisions.

L'étude aborde les perceptions des parents à partir de leurs expériences situées de la gestion scolaire. Cet angle complète les recherches sur la participation et la collaboration école-famille, sans présumer une absence de travaux antérieurs sur le point de vue parental (Comhaire & Mrsic-Garac, 2007 ; Dumoulin et al., 2014).

Le principal apport de l'enquête est de distinguer l'appartenance au COGES, la présence à ses activités et l'influence sur ses décisions. Ces dimensions peuvent se dissocier. Les parents interrogés ne rejettent pas nécessairement l'école lorsqu'ils se tiennent à distance du comité ; certains doutent de leur place, d'autres de l'utilité de leur intervention. Interpréter ce retrait comme un simple désintérêt occulterait les relations au sein desquelles il se construit.

Cette lecture prolonge les interrogations de Comhaire et Mrsic-Garac (2007) sur la participation parentale dans des environnements institutionnels contrastés. L'existence d'associations ou de comités ne permet pas de présumer leur autonomie. À Bouna, l'intérêt de l'analyse réside dans les formes ordinaires de délégation : attribuer la gestion aux maîtres, ne pas demander d'explication ou se limiter à assister aux réunions peut reconduire une organisation concentrée autour de quelques acteurs.

Les résultats rejoignent également la prudence de Carr-Hill et al. (2016) concernant les réformes qui transfèrent des responsabilités locales sans assurer aux familles une position permettant de les exercer. La convergence porte sur un mécanisme possible, non sur une équivalence entre les études. Notre enquête n'évalue pas une réforme et ne mesure pas ses effets ; elle décrit des expériences de participation qui aident à comprendre pourquoi une instance formellement ouverte peut rester socialement difficile d'accès.

Les difficultés décrites dépassent la seule insuffisance de ressources. Elles concernent aussi l'identification de ceux qui décident, la circulation des explications et le suivi des engagements. En rapprochant l'analyse stratégique du découplage institutionnel, l'étude suggère que les règles participatives peuvent coexister avec une centralisation pratique des informations. Les familles restent membres du comité, tandis que la préparation des décisions leur échappe en partie.

La théorie ne doit pas absorber le terrain. Un organe peu actif peut manquer de compétences, de temps ou de financement ; il n'est pas nécessairement maintenu à titre symbolique. De même, la concentration des tâches peut résulter du retrait des parents autant qu'elle peut l'entretenir. L'apport de l'enquête consiste à identifier cette relation à approfondir, plutôt qu'à affirmer une

causalité univoque entre domination professionnelle et faiblesse de la participation.

La transparence doit dès lors être pensée comme une relation de compréhension. Présenter des chiffres en assemblée ne suffit pas si leur signification reste inaccessible ou si les questions ne reçoivent pas de réponse. Une reddition de comptes compréhensible, accompagnée d'une possibilité de discussion, donnerait aux parents davantage de prise sur la gestion. Son effet devrait être évalué, car la publication des comptes ne supprime pas à elle seule les conflits antérieurs.

Les contrastes entre Bromakoté et Dadjordouo indiquent que le fonctionnement du comité s'inscrit dans des relations sociales plus larges. La disponibilité des enseignants, les attentes envers leur présence locale et les expériences de coopération nourrissent les jugements sur le COGES. La notion de confiance éclaire cette continuité entre la vie de l'établissement et celle du milieu d'implantation.

Dumoulin et al. (2014) abordent la collaboration à partir de pratiques soumises à l'appréciation des parents. Cette entrée rappelle que les responsables ne peuvent définir seuls ce qui constitue une relation satisfaisante avec les familles. À Bouna, reconnaître les contraintes de déplacement ou adapter la langue des échanges pourrait réduire certaines distances, à condition d'ouvrir aussi la discussion sur les choix de gestion. L'adaptation du calendrier, déjà rapportée sur le terrain, montre précisément qu'une mesure facilitant la présence ne résout pas toutes les difficultés.

Les recherches plus récentes permettent d'inscrire ces pistes dans un débat empirique. Cantet et al. (2023), dans un document de travail consacré à une intervention expérimentale en Inde rurale, rapportent des améliorations de l'activité des comités et de la planification scolaire après un accompagnement associant

formation et soutien. Ce résultat ne peut être transposé directement aux COGES ivoiriens : le programme comporte plusieurs composantes et s'inscrit dans un autre système éducatif. Il invite néanmoins à examiner des dispositifs d'appui suivis, plutôt qu'à supposer qu'une information ponctuelle suffira.

La contribution de cette étude tient à l'articulation de ressources inégales, de règles institutionnelles et d'expériences de reconnaissance. Elle montre comment les perceptions peuvent entrer dans le fonctionnement même de l'organisation : le sentiment de ne pas être écouté ou de ne pas comprendre l'usage des fonds peut rendre le retrait raisonnable aux yeux d'un parent. Le dysfonctionnement n'est donc pas seulement un état technique du comité. Il est aussi une relation interprétée par ceux qui y participent.

Cette proposition conserve des limites. Deux terrains ne permettent pas d'isoler un effet propre de la ruralité ; les différences observées peuvent tenir à l'histoire des relations, aux ressources ou aux personnes en responsabilité. L'absence de mesure longitudinale empêche de retracer la formation de la défiance. Les accusations financières demanderaient, quant à elles, un examen documentaire distinct. Le faible nombre de parents identifiés comme tels dans les tableaux d'échantillonnage et le recours fréquent aux interprétations des professionnels limitent aussi la portée des conclusions sur les perceptions parentales. Le statut exact de chaque parole doit rester visible. Enfin, les conséquences évoquées concernent la coopération et l'environnement scolaire ; elles ne démontrent pas une dégradation des apprentissages.

Les implications pratiques découlent de ces réserves. Des restitutions financières régulières, formulées dans une langue accessible, pourraient être articulées à des moments où les parents élaborent des propositions avant leur adoption. Le suivi

des décisions devrait permettre d'identifier ce qui a été réalisé et d'expliquer les retards, notamment ceux liés aux ressources. Un accompagnement des responsables gagnerait à porter sur la conduite des échanges autant que sur les procédures comptables. Ces pistes constituent des réponses à expérimenter et à apprécier avec les familles, non des solutions dont l'efficacité serait déjà établie sur les deux terrains.

Conclusion

Cette étude a ambitionné d'analyser la perception qu'ont les parents d'élèves des EPP Bromakoté et de Dadjordouo du dysfonctionnement du COGES. Les résultats montrent une connaissance inégale du fonctionnement du COGES. Certains parents en identifient les missions, tandis que d'autres le réduisent aux enseignants ou aux cotisations. Leur implication peut être limitée à la fois par cette compréhension partielle et par une défiance envers la gestion. Ces dimensions se combinent, mais elles ne permettent pas d'opposer simplement ignorance et méfiance.

Cette configuration éclaire les cadres théoriques mobilisés. L'analyse stratégique de Crozier et Friedberg (1977) a permis d'interroger la distribution de l'information et des ressources. Le néo-institutionnalisme de Meyer et Rowan (1977) a aidé à interpréter l'écart entre l'existence formelle du comité et ses pratiques. Le capital culturel et la confiance ont éclairé les conditions d'accès à la délibération (Bourdieu, 1979 ; Putnam et al., 1993). Un renforcement mutuel du retrait et de la défiance demeure une hypothèse à approfondir par un suivi dans le temps.

L'étude apporte un éclairage situé sur les perceptions parentales et montre que la connaissance des règles ne suffit pas à garantir une participation influente. Elle repose sur deux localités et sur un corpus de données associant parents, enseignants, directeurs, membres des comités et interlocuteurs institutionnels. Le

nombre limité de parents explicitement recensés et les incertitudes sur la composition du corpus invitent à circonscrire la portée des interprétations.

Ces constats invitent à renforcer la transparence de la gestion (reddition de comptes régulière et publique), à associer réellement les parents aux décisions et à rétablir la confiance par la communication. Des recherches ultérieures pourraient élargir l'enquête à d'autres localités du Bounkani et croiser les points de vue de tous les acteurs.

L'enjeu est de rendre les décisions compréhensibles, discutables et suivies. Une observation prolongée des assemblées, rapprochée des documents de gestion, permettrait d'examiner à quelles conditions les propositions des parents influencent effectivement les choix du comité.

Bibliographie

Agence ivoirienne de presse. (2020, 14 décembre). *Le président Ouattara met fin aux cotisations litigieuses des frais de COGES*. Abidjan.net. https://news.abidjan.net/articles/685143/le-president-ouattara-met-fin-aux-cotisations-litigieuses-des-frais-de-coges

Arrêté interministériel n° 0010/MENA/MIS/MEF/MBPE du 12 janvier 2022 précisant les modalités d'application du décret n° 2012-488 du 7 juin 2012 portant attributions, organisation et fonctionnement des Comités de gestion des établissements scolaires publics. (2022). Côte d'Ivoire. https://www.muscop-ci.com/Document/cd5f20e6e2d11116754e5e96c953a5a6.pdf

Arrêté n° 0093/MENA/CAB du 12 octobre 2021 consacrant la suppression des cotisations exceptionnelles et fixant le régime des droits liés à la scolarisation des élèves. (2021). Côte d'Ivoire.

Aryeh-Adjei, A. (2021). Community participation in school management in Ghana. *Journal of Interdisciplinary Studies in*

Education, 10(SI), 79–95. https://www.ojed.org/jise/article/view/2873

Azoh, F.-J., Koutou, C., & Chelpi-den Hamer, M. (2009). *Impact du conflit armé sur l'éducation primaire : Le cas ivoirien. Quels financements pour les écoles ? Quels freins à la scolarisation ? Quelles réponses locales ?* Universiteit van Amsterdam–AMIDSt. https://pure.uva.nl/ws/files/846672/76345_chelpi03.pdf

Berns-Lion, N. (1982). La représentation des parents d'élèves dans l'enseignement francophone : La CNAP et la FAPEO. *Courrier hebdomadaire du CRISP, 975–976*, 1–38. https://doi.org/10.3917/cris.975.0001

Bessai, R. (2017). L'image de l'école publique algérienne chez les parents d'élèves dans la région de Bejaia. *Revue des lettres et sciences sociales, 14*(1), 72–84. https://asjp.cerist.dz/en/article/30148

Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales, 30*, 3–6. https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654

Cantet, N., Delavallade, C., Griffith, A., Liu, Z., & Thornton, R. (2023). *The effects of increasing community participation on school management outcomes: Evidence from India* [Document de travail]. https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/research-paper/WP11726_The-Effects-of-Increasing-Community-Participation-on-School-Management-Outcomes-in-India_Thornton-et-al_Aug2023.pdf

Cardin, C.-J. (2016). *La perception de la collaboration école-famille des parents d'élèves victimisés par leurs pairs au primaire* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL. https://corpus.ulaval.ca/bitstreams/5b5e9379-87b8-426e-9f92-6eb7e8725596/download

Carr-Hill, R., Rolleston, C., & Schendel, R. (2016). The effects of school-based decision-making on educational outcomes in

low- and middle-income contexts: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, *12*(1), 1–169. https://doi.org/10.4073/csr.2016.9

Cissé, B. S. (1984). *Associations de parents d'élèves au Mali : Leurs perceptions sur l'école, sur leurs rôles et sur leurs responsabilités dans le système scolaire malien* (Étude n° 13). Université Laval, Projet ouest-africain de formation à la recherche évaluative en éducation. https://hdl.handle.net/10625/1763

Comhaire, G., & Mrsic-Garac, S. (2007). La « participation » des parents dans des contextes de systèmes éducatifs en crise. Études de cas au Bénin et en République démocratique du Congo. *Mondes en développement*, *139*(3), 43–56. https://doi.org/10.3917/med.139.0043

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*. Seuil.

DAPS-COGES. (2020). *Mise en place des comités de suivi des cantines scolaires*.

DAPS-COGES. (2021). *Technique de gestion participative de l'école par les COGES*. MENA.

Décret n° 2012-488 du 7 juin 2012 portant attributions, organisation et fonctionnement des comités de gestion des établissements scolaires publics, en abrégé COGES. (2012). Côte d'Ivoire. https://www.droitci.info/files/510.06.12-Decret-n--2012-488-du-7-juin-2012_Comites-de-gestion-des-etablissements-scolaires-publics.pdf

Droh, D. B. S. R., & Mobio, A. J. (2019). La construction de l'hypothèse dans une recherche qualitative, une illustration à partir de l'étude sur la distance sociale à l'innovation dans la production d'attiéké en Côte d'Ivoire. *International Journal of Social Sciences and Humanities Invention, 6*(8), 5553–5558. https://doi.org/10.18535/ijsshi/v6i8.01

Dumoulin, C., Thériault, P., & Duval, J. (2014). Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-

famille au primaire. *La revue internationale de l'éducation familiale, 36*(2), 117–140. https://doi.org/10.3917/rief.036.0117
Gaonac'h, D. (dir.). (2006). *Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques du fonctionnement cognitif*. Presses universitaires de France.
Gilbert, F., & Nault, A. (1976). La gestion participative ou l'avenir de la participation. *Prospectives, 12*(1), 15–26.
Gombert, P. (2008). *L'école et ses stratèges : Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*. Presses universitaires de Rennes.
Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2020). Éducation inclusive de qualité : Perception des enseignants, des accompagnants d'élèves en situation de handicap et des parents d'enfants avec et sans handicap. Dans *Actes du colloque de la 13e édition du RIPSYDEVE 2020 : La psychologie du développement et de l'éducation pour le 21e siècle : Nouveaux objets, espaces et temporalités*.
Institut national de la statistique. (2015). *Répertoire des localités : Région du Bounkani. Recensement général de la population et de l'habitat 2014*. https://www.ins.ci/documents/rgph/BOUNKANI.pdf
Kei, M. (2010). Caractérisation et attitudes à l'égard des comités de gestion des établissements secondaires publics du district d'Abidjan. *Revue africaine d'anthropologie, Nyansa-Pô,* (10), 41–60. https://www.revues-ufhb-ci.org/fichiers/FICHIR_ARTICLE_1455.pdf
Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology, 83*(2), 340–363. https://doi.org/10.1086/226550
Ossiri, L. A. M., & Ossiri, Y. F. (2018). Représentation sociale de l'école et participation sociale des parents d'élèves du primaire dans le département de Gueyo. *Kasa Bya Kasa,* (38),

37–50. https://revues-ufhb-ci.org/?arti=2360&desc=5&parcours=revues

Projet d'amélioration de la prestation des services éducatifs. (2018). *Manuel d'exécution : Renforcement des capacités des communautés et des sous-projets communautaires* (vol. 2, tome 2).

Putnam, R. D., Leonardi, R., & Nanetti, R. Y. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton University Press.

Touré, K. (2017). Lutte contre la déscolarisation dans l'enseignement primaire : Les cantines scolaires en Côte d'Ivoire. *European Scientific Journal, 13*(35), 234–250. https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n35p234

Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5e éd.). Dunod.

Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : De l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(2), 291–311. https://doi.org/10.7202/019682ar