



Côte d'Ivoire

DATA MUST SPEAK

Des écoles qui inspirent le changement :
Recherche sur les écoles modèles positives
en Côte d'Ivoire

L'**UNICEF** travaille dans les endroits les plus inhospitaliers du monde pour atteindre les enfants et les adolescents les plus défavorisés. Pour défendre les droits de chaque enfant, où qu'il soit. Dans plus de 190 pays et territoires, nous mettons tout en oeuvre pour aider les enfants à vivre, à s'épanouir et à réaliser leur potentiel, de la petite enfance à l'adolescence.

Et nous n'abandonnons jamais.

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective (UNICEF Innocenti) examine les questions d'importance majeure pour les enfants, qu'elles soient actuelles ou émergentes. Le centre promeut le changement par le biais de la recherche et de la prospective sur un large éventail de problématiques relatives aux droits de l'enfant, en suscitant un discours mondial et en impliquant activement les jeunes dans le travail.

UNICEF Innocenti fournit aux leaders d'opinion et aux décideurs les éléments de preuve dont ils ont besoin pour bâtir un monde meilleur et plus sûr pour les enfants. Le centre entreprend des recherches sur les problématiques actuelles et émergentes en utilisant des données primaires et secondaires qui reflètent la voix des enfants et des familles concernées. Le bureau, qui a recours à la prospective pour concevoir le programme d'action en faveur des enfants, s'appuie pour ce faire sur des tours d'horizon prospectifs, l'analyse des tendances et l'élaboration de scénarios. Notre objectif est de constituer une bibliothèque diversifiée et évolutive de rapports, d'analyses et de documents d'orientation de haut niveau, ainsi que de proposer une plateforme de débat et de plaidoyer pour un large éventail de questions relatives aux droits de l'enfant.

UNICEF Innocenti vise à apporter à chaque enfant des réponses à ses préoccupations les plus pressantes.

Publié par

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective

Via degli Alfani, 58

50121, Florence, Italie

Tel: (+39) 055 20 330

Adresse électronique : innocenti@unicef.org

Médias sociaux : @UNICEFInnocenti sur [Facebook](#), [Instagram](#), [LinkedIn](#), et [YouTube](#)

Citation suggérée

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation de Côte d'Ivoire et UNICEF Côte d'Ivoire. *Data Must Speak – Des écoles qui inspirent le changement : Recherche sur les écoles modèles positives en Côte d'Ivoire*. UNICEF Innocenti, Florence, Avril 2025.

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), Avril 2025

Photo de couverture : ©UNICEF/UNI557632/Dejongh

DATA MUST SPEAK

**Des écoles qui inspirent le changement :
recherche sur les écoles modèles positives
en Côte d'Ivoire**

Ministère de l'éducation nationale de la Côte d'Ivoire
UNICEF Côte d'Ivoire
UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective



Remerciements

La recherche Data Must Speak (DMS) en Côte d'Ivoire est le fruit d'un travail de collaboration entre le Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (MENA), le bureau de l'UNICEF en Côte d'Ivoire, UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective et les partenaires clés du secteur de l'éducation de la Côte d'Ivoire.

Le présent rapport a été rédigé par les chercheurs d'UNICEF Innocenti : Michèle Boujikian et Ana Luiza Fonseca Minardi, et a pu compter sur le soutien précieux de Cécile Avena et Michelle Djong (anciennes collègues au sein d'UNICEF Innocenti) dans l'analyse de données.

Les auteurs tiennent à remercier les membres de l'équipe technique du MENA, M. Aristide Gahoue Toti, Statisticien de l'éducation à la Task Force du secteur Education/Formation, M. Boubacar Fasseri Koné, Économiste au sein de l'Unité de gestion du projet du Projet d'amélioration de la prestation de services éducatifs, M. Hugues Stéphane Kipré, Planificateur/Statisticien à la Direction des études, des stratégies, de la planification et des statistiques (DESPS), M. Youssouf Coulibaly, Inspecteur de l'enseignement secondaire (anciennement Chef de service en charge des évaluations à la Direction de la veille et du suivi des programmes) et M. Landry Niava, Chercheur/Sociologue à l'Université Jean Lohourougnon Guedé de Daloa.

Les auteurs adressent leurs remerciements aux partenaires du MENA, notamment M. Inza Meité, Directeur des études, des stratégies, de la planification et des statistiques, et M. Lambert Seka Brou, Coordonnateur du programme de coopération de l'UNICEF au Cabinet du MENA, qui ont mis à disposition des informations et des données et ont contribué à la collecte des données sur le terrain.

Les auteurs remercient les collègues du bureau de pays de l'UNICEF en Côte d'Ivoire pour leur soutien et leur contribution essentielle au bon déroulement de cette troisième étape de la recherche, notamment Silue Zie, Chargé d'éducation et Sophie Achilleas, Chef de la section Éducation. Les auteurs remercient également Renaud Comba et Jessica Bergmann, qui supervisent la mise en œuvre de la recherche ; les collègues de l'administration et de la communication pour leur soutien inestimable ; et le leadership de Linda Jones et de l'UNICEF Innocenti pour sa direction générale de la recherche DMS.

La recherche DMS en Côte d'Ivoire a été rendue possible grâce au soutien financier fourni par la Fondation Jacobs.

Mise en œuvre dans 15 autres pays, la recherche DMS bénéficie de financements provenant d'une coalition de bailleurs de fonds : le programme « Partage de connaissances et d'innovations » (en anglais Knowledge and Innovation Exchange, ou KIX), la Fondation Hewlett, la Fondation Jacobs, l'Agence norvégienne de coopération pour le développement, l'initiative Schools2030 et le Fonds thématique de l'UNICEF pour l'éducation.

Une relecture technique de ce rapport a été réalisée par Lambert Seka Brou (MENA), Ludovic Signarbieux (Partenariat mondial pour l'éducation), Sabina Viganì (Catalytica Consulting) et Silue Zie (l'UNICEF en Côte d'Ivoire).

Coalition de donateurs de la recherche Data Must Speak :





Table des matières

Remerciements	5
Liste des abréviations, sigles et acronymes	9
Résumé exécutif	10–13
I. Introduction	14–17
1.1 Contexte national	15
1.2 La recherche Data Must Speak en Côte d'Ivoire	15
1.3 Structure du rapport	17
2. Méthodologie	18–23
2.1 Sélection des écoles modèles positives et témoins	19
2.2 Contextes choisis dans le cadre de l'analyse et critères d'inclusion dans l'échantillon	19
2.3 Cadre conceptuel	20
2.4 Approche par méthodes mixtes	22
2.5 Limites	22
3. Résultats	24–40
3.1 Gestion et direction des écoles	25
3.2 Pratiques pédagogiques	29
3.3 Environnement scolaire	32
3.4 Mobilisation communautaire	35
3.5 Administration décentralisée	39
4. Synthèse des résultats	41–44
5. Conclusion	45
6. Annexes	49–61
Annexe 1 : Résultats quantitatifs	50
Annexe 2 : Sélection des écoles modèles positives et des écoles témoins	56
Annexe 3 : Observations de classe	59
Annexe 4 : Méthodologie qualitative	60
Annexe 5 : Les cinq domaines thématiques de la recherche DMS	61
Références	62



Liste des abréviations, sigles et acronymes

ASER	Rapport annuel sur l'état de l'éducation
BAC	Baccalauréat
BEPC	Brevet d'études du premier cycle
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CE	Cours élémentaire
CEPE	Certificat d'études primaires élémentaires
CAFOP	Centres d'animation et de formation pédagogique
CM	Cours moyen
CMEF	Club des mères d'élèves filles
COGES	Comité de gestion des établissements scolaires publics
CP	Cours préparatoire
DESPS	Direction des études, des stratégies, de la planification et des statistiques
CPPP	Conseiller pédagogique du préscolaire et du primaire
DIAS	Diplôme d'instituteur adjoint stagiaire
DIS	Diplôme d'instituteur stagiaire
DMS	Data Must Speak
DRENA	Direction régionale de l'éducation nationale et de l'alphabétisation
JICA	Agence japonaise de coopération internationale
IFADEM	Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres
MENA	Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation
MICS	Enquête en grappe à indicateurs multiples
PACC	Plan d'actions communautaire du COGES
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la francophonie
PNAPAS	Programme national d'amélioration des premiers apprentissages scolaires
PSO	Politique de scolarisation obligatoire
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance



DATA MUST SPEAK

Des écoles qui inspirent le changement : recherche sur les écoles modèles positives en Côte d'Ivoire

Résumé exécutif

Si la Côte d'Ivoire a réalisé des progrès dans divers aspects de son système éducatif qui se sont traduits par une amélioration remarquable des taux de scolarisation et de promotion dans l'enseignement primaire, lui permettant ainsi d'afficher un taux d'achèvement du cycle primaire de 80 % en 2023, plusieurs défis liés à la qualité et à l'accès à l'éducation persistent. De fait, 82,8 % des élèves en fin de scolarité n'avaient pas le niveau requis en mathématiques en 2019, et 59,5 % ne l'atteignaient pas en lecture (PASEC, 2019). En outre, des difficultés en termes d'infrastructure et d'accès au matériel scolaire subsistent. Dans un contexte toujours en proie à une crise de l'apprentissage, il convient d'identifier des solutions innovantes afin d'améliorer les performances du système éducatif.

La recherche DMS sur les approches modèles positives vise à apporter des réponses à de telles problématiques. Elle a pour but d'identifier les comportements et pratiques permettant à certaines écoles d'obtenir de meilleurs résultats que les autres malgré un contexte et des ressources similaires, et de baliser des pistes concrètes pour les mettre à l'échelle. Le présent rapport s'attache à cerner ces comportements et pratiques observées dans les écoles modèles positives de la Côte d'Ivoire et à éclairer l'élaboration de futures politiques éducatives. Cette recherche a été conçue et mise en œuvre en partenariat avec le MENA et d'autres acteurs à l'œuvre dans le pays. Elle s'appuie sur des méthodes mixtes, notamment sur les méthodes quantitatives et qualitatives.

Les résultats de la recherche montrent que certaines écoles sont capables de gérer des contextes difficiles avec plus de succès que d'autres.

L'analyse a permis de tirer les principales conclusions suivantes :



La direction et la gestion de l'école :



Les directeurs d'écoles modèles positives accordent une plus grande attention à la performance de l'école, sont plus impliqués dans la gestion des examens et assurent un suivi des résultats de l'école au certificat d'études primaires élémentaires (CEPE).

Les directeurs d'écoles modèles positives ont également davantage tendance à manifester une bonne gestion des documents administratifs, ce qui leur permet de suivre plus rigoureusement l'évolution de la performance de leur établissement ;



Les directeurs des écoles modèles positives adoptent des stratégies spécifiques (telles que le contrôle des cahiers d'élèves) permettant une meilleure supervision de la pédagogie des enseignants. Ils sont plus à l'écoute des besoins de leurs enseignants d'un point de vue pédagogique et s'assurent qu'ils bénéficient d'options de formation continue au sein de leurs écoles.

Les pratiques pédagogiques :



Les enseignants des écoles modèles positives assurent des leçons de meilleure qualité, en y intégrant les objectifs de la leçon et des activités associées, des explications claires et des résumés des principaux enseignements à tirer de la leçon ;



Les enseignants des écoles modèles positives impliquent davantage les élèves dans les leçons, surtout au début de celles-ci. Ils le font par exemple en demandant aux élèves de lire à voix haute. Les élèves, à leur tour, sont plus enclins à participer à la leçon de leur propre chef ;



Dans les écoles modèles positives, les enseignants œuvrent davantage au renforcement des capacités des élèves, par exemple en leur indiquant plus fréquemment les points à améliorer, et en accordant une attention particulière à l'apprentissage fondamental en CP1.

L'environnement scolaire :



Les divers acteurs des écoles modèles positives sont plus motivés. Les directeurs et les enseignants de ces écoles organisent des activités sociales et mettent en place des fonds de solidarité, ce qui contribue à augmenter la satisfaction des enseignants sur leur lieu de travail. Les élèves des écoles modèles positives sont stimulés à travers des activités axées sur la compétition et le divertissement, telles que les bals ;



Les différents acteurs des écoles modèles positives jouissent de meilleures relations. Les enseignants se sentent plus en mesure de demander du soutien à leur directeur lorsqu'ils font face à des défis, et les directeurs sont quant à eux plus disposés à écouter en priorité les enseignants en cas d'erreur, de problème de discipline ou de conflit. Les enseignants créent un climat convivial pour leurs élèves dans les salles de classe, à travers l'emploi de pratiques telles que les salutations et les blagues.

La mobilisation communautaire :



Dans les écoles modèles positives, les parents sont plus investis dans l'apprentissage de leurs enfants. Ils sont plus nombreux à participer aux réunions scolaires, et, dans certains cas, prennent eux-mêmes l'initiative de les organiser. La communication entre les parents et les enseignants est meilleure et tourne surtout autour de l'apprentissage des enfants. Les parents acceptent aussi plus volontiers de se rendre à l'école pour en savoir plus sur l'apprentissage de leurs enfants et avoir des échanges directs avec les enseignants.



Les parents et les directeurs d'écoles modèles positives entretiennent de meilleures relations. Les parents informent le directeur des retards des élèves, et répondent favorablement à l'exhortation du directeur à favoriser l'apprentissage de leurs enfants à la maison ou de soutenir financièrement l'école.



Les comités de gestion des établissements scolaires publics (COGES) des écoles modèles positives suivent de près la mise en œuvre de leurs projets d'école, en menant davantage de vérifications et en discutant plus souvent avec les enseignants et les directeurs impliqués dans le projet.



Les écoles modèles positives ou leurs COGES mènent des campagnes de sensibilisation auprès de la communauté sur l'importance de l'éducation et de la scolarisation des filles, à travers différentes modalités telles que des réunions de discussion ou des journées portes ouvertes.

L'administration décentralisée :



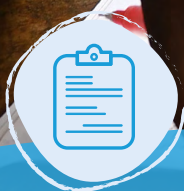
La mission des conseillers pédagogiques supervisant les écoles modèles positives consiste à empêcher le décrochage scolaire des élèves grâce à une approche axée sur les compétences socio-émotionnelles.

Ces résultats permettent de formuler quelques recommandations :



-  1. **Concevoir des formations pour améliorer les compétences des directeurs en matière de suivi pédagogique et d'encadrement des enseignants, et mettre en place des outils pour simplifier leur tâche dans ce domaine.** Intégrer ces formations dans le cadre du Programme national d'amélioration des premiers apprentissages scolaires (PNAPAS) ;
-  2. **Appliquer les principes de la pédagogie structurée présentés dans le PNAPAS pour capter l'attention des élèves dès le début des cours et la conserver,** en impliquant les élèves et en les rendant plus actifs ;
-  3. **Comme préconisé dans le PNAPAS, procéder à une identification précoce, à l'aide d'outils de mesure** tels que le Rapport annuel sur l'état de l'éducation (ASER), des élèves en difficulté d'apprentissage, et adopter des approches pédagogiques centrées sur les élèves et leurs niveaux réels, telles que la méthode Teaching at the Right Level (Enseigner au bon niveau) ;
-  4. **Former les enseignants à des approches pédagogiques positives** telles que le recours à des pratiques bienveillantes en classe et l'inclusion des élèves dans l'élaboration des règles de classe ;
-  5. **Favoriser une mise en œuvre plus fréquente des activités extrascolaires ou d'enrichissement culturel et pédagogique,** et assurer pour cela un soutien institutionnel des autorités éducatives, la disponibilité de ressources financières et matérielles adéquates pour les écoles, et la participation active des enseignants et directeurs d'écoles ;
-  6. **Définir clairement les rôles et responsabilités des membres du COGES et les former** afin de promouvoir leur impact au sein des écoles ;
-  7. **Former les enseignants aux techniques de communication et de mobilisation communautaire** afin de favoriser cette dernière et renforcer l'implication des parents dans l'apprentissage des élèves ;
-  8. **Conformément au Pacte de partenariat de la Côte d'Ivoire, former le personnel scolaire sur les questions de genre** afin d'œuvrer en faveur d'une scolarisation des filles accrue, et augmenter le nombre de directrices d'écoles.

L'étape 4 de la recherche DMS vise à approfondir ces recommandations. En collaboration avec le MENA et les partenaires techniques et financiers, la recherche a élaboré une matrice contenant des actions clés concrètes pour mettre à l'échelle de manière optimale les comportements et pratiques modèles positifs identifiés en Côte d'Ivoire et présentés dans le présent rapport.



1. Introduction

Introduction



1.1 Contexte national

En 2015, le système éducatif ivoirien a fait l'objet d'une réforme visant à introduire la politique de scolarisation obligatoire (PSO) et l'éducation de base universelle gratuite pour les enfants âgés de 6 à 16 ans¹. Actuellement, l'éducation de base s'étend du cycle primaire au premier cycle de l'enseignement secondaire.

Depuis l'adoption de la PSO et de la mesure d'accompagnement relative à la gratuité de l'enseignement, le système éducatif ivoirien a connu de nombreuses améliorations en termes d'accès à la scolarité. Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire est ainsi passé de 73 % en 2008 à 105 % en 2022 selon l'Institut de statistique de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et la DESPS du MENA. Le taux d'achèvement de l'école primaire est passé de 43 % en 2006 à 80 % en 2023 (Institut de statistique de l'UNESCO, 2025).

Malgré les progrès enregistrés, la Côte d'Ivoire doit néanmoins encore surmonter plusieurs défis liés à l'éducation, à commencer par un accès à l'école inégal. À titre d'exemple, selon l'enquête en grappes à indicateurs multiples (MICS) réalisée en Côte d'Ivoire (MICS, 2016), il existe de fortes disparités d'accès entre les milieux rural et urbain (à raison de 70,9 % et 85,3 %, respectivement), ainsi qu'entre le quintile le plus pauvre et le quintile le plus riche (à raison de 61,9 % et 93,6 %, respectivement). De plus, la probabilité pour les filles d'être scolarisées est inférieure à celle des garçons (à raison de 74,1 % et 79,4 %, respectivement). Cependant, l'étape 1 de la recherche DMS a démontré qu'une fois entrées à l'école, les filles avaient plus de chances que les garçons d'être promues en classe supérieure dans le cadre du cycle primaire, et donc de progresser dans leur éducation (UNICEF Innocenti *et al.*, 2023).

La qualité de l'enseignement constitue un autre défi. En effet, le dernier rapport du PASEC (2019) sur le pays indique que le pourcentage d'élèves en fin d'école primaire n'atteignant pas le niveau requis de compétences linguistiques et mathématiques s'élève à 59,5 % et 82,8 %, respectivement. Comme dans d'autres pays, la hausse rapide des effectifs, depuis l'adoption de la PSO, donne lieu à des difficultés en matière d'infrastructures et de matériel scolaire. Le gouvernement a réagi en augmentant la disponibilité des manuels de mathématiques et de français ainsi que le nombre de places assises par élève, et en dotant toutes les écoles de kits scolaires. Néanmoins, les écoles rurales sont toujours défavorisées dans l'accès à ces intrants par rapport aux écoles urbaines (UNICEF Innocenti *et al.*, 2023).

Dans un tel contexte, la recherche DMS, menée en partenariat avec le MENA et l'UNICEF, vise à soutenir les efforts d'amélioration du secteur de l'éducation dans le pays, en identifiant des solutions locales qui contribueraient à éclairer les politiques pédagogiques, tout en s'alignant sur les priorités nationales.

1.2 La recherche DMS en Côte d'Ivoire



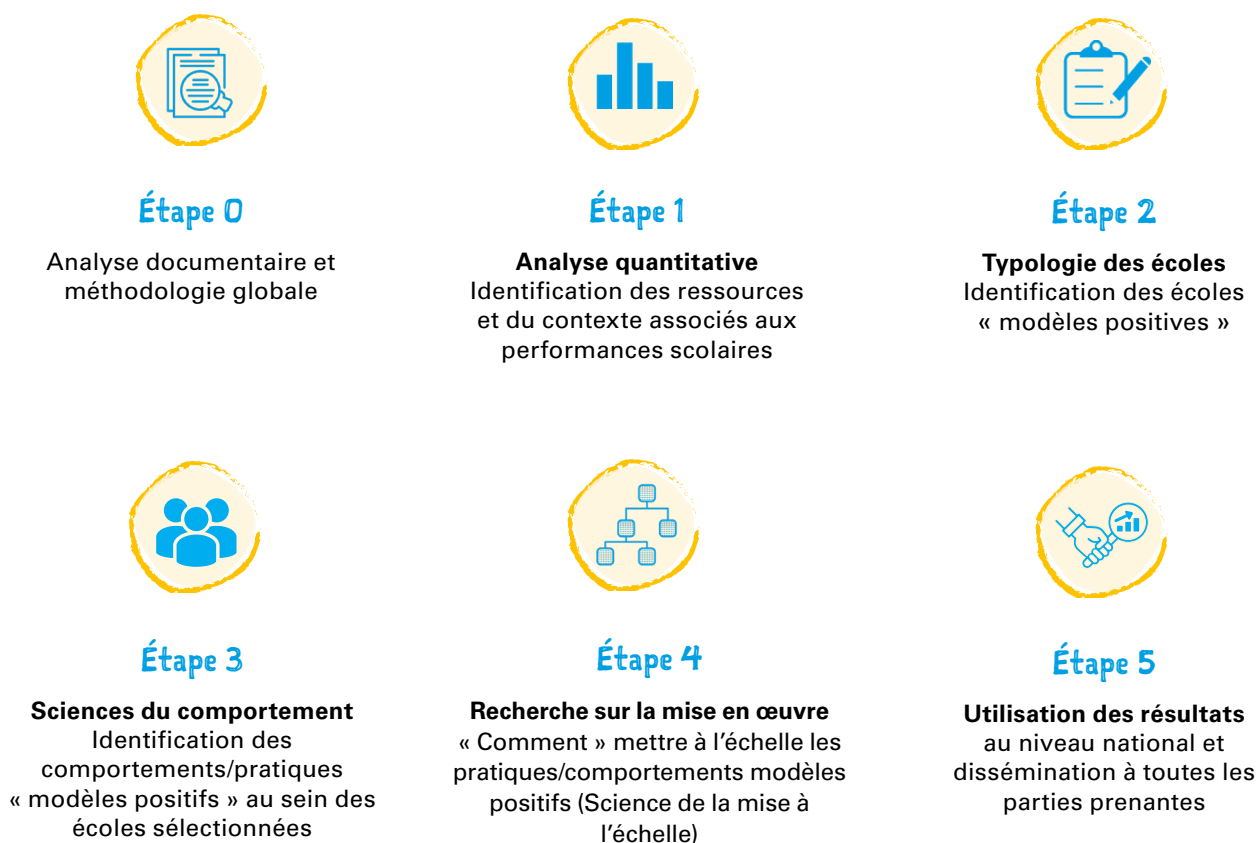
Depuis 2021, la Côte d'Ivoire met en œuvre l'initiative DMS (« les données doivent parler » en français) avec le soutien de l'UNICEF. Celle-ci allie des approches quantitatives et qualitatives et s'intéresse notamment aux écoles dites « modèles positives », à savoir les écoles qui obtiennent des résultats exceptionnels compte tenu du contexte dans lequel elles évoluent et des ressources dont elles disposent. Ces écoles modèles positives obtiennent de meilleurs résultats en matière d'apprentissage, de taux de promotion et

¹ Avant la réforme de 2015, l'éducation de base était considérée gratuite en Côte d'Ivoire, pourtant certaines dépenses telles que les manuels et les fournitures scolaires restaient à la charge des familles (Azoh et Goin Bi, 2022).

d'équité que d'autres écoles évoluant dans des contextes similaires et disposant de ressources équivalentes, dites « écoles témoins ». La recherche DMS vise à comprendre les facteurs de réussite qui permettent aux écoles modèles positives d'obtenir de meilleurs résultats, en examinant les pratiques et les comportements mis en œuvre au niveau de l'école, de la communauté ou au niveau décentralisé. Sur la base de ces résultats, la recherche produit des recommandations sur la manière de mettre à l'échelle ces bonnes pratiques et comportements dans les autres écoles du pays. Ainsi, la recherche DMS vise à amplifier des solutions locales préexistantes pour améliorer les résultats scolaires.

La recherche DMS suit une approche de cocréation, qui signifie que la recherche est entreprise conjointement avec les experts techniques nationaux. En Côte d'Ivoire, les principaux acteurs du secteur éducatif ont été consultés de manière approfondie à toutes les étapes de la recherche. Les outils de recherche ont été mis au point en collaboration avec des spécialistes ivoiriens et les responsables du MENA ont supervisé l'échantillonnage et la collecte des données sur le terrain.

Figure 1 : Étapes de la recherche DMS

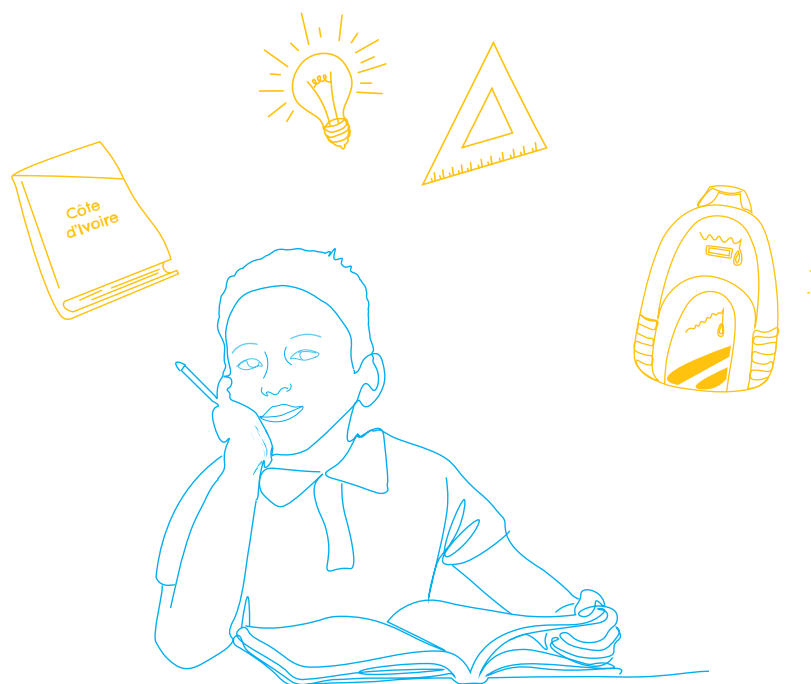




Ce rapport présente les principaux résultats de l'étape 3 de la recherche DMS, qui s'inscrit dans le contexte des autres étapes. Lors de la première étape, en 2022, une analyse quantitative des données administratives du système éducatif a été réalisée afin d'identifier les facteurs contextuels et les ressources scolaires associés à de meilleures performances des écoles. Le rapport de cette première étape analyse l'influence de plusieurs variables, telles que le genre du directeur et des enseignants, les infrastructures scolaires, le profil des enseignants, la mobilisation communautaire et la taille des classes sur les taux de promotion et les résultats aux examens du CEPE des filles et des garçons (UNICEF Innocenti *et al.*, 2023). Toutefois, seule une faible proportion des performances des écoles peut être expliquée par les données administratives disponibles. Ainsi, en 2023, la deuxième étape de la recherche a identifié un échantillon d'écoles modèles positives d'une part, et, d'autre part, d'écoles témoins en Côte d'Ivoire. La troisième étape a consisté à se rendre dans ces écoles en mai 2023 afin de mieux identifier les comportements et les pratiques qui font la différence. Le présent rapport est consacré à l'analyse de ces pratiques et comportements modèles positifs. La quatrième étape s'est déroulée en septembre 2024 et a examiné les conditions et leviers nécessaires pour les mettre à l'échelle de manière optimale.

1.3 Structure du rapport

Le reste du rapport est divisé en trois sections principales et comprend des annexes techniques. La section 2 présente la méthodologie qui a encadré la collecte des données qui ont alimenté ce rapport. La section 3 présente les principaux résultats illustrant les différences entre les écoles modèles positives et les écoles témoins à travers cinq domaines thématiques :
1) la direction et la gestion de l'école ;
2) les pratiques pédagogiques ;
3) l'environnement scolaire ;
4) la mobilisation communautaire ; et
5) l'administration décentralisée. La dernière section propose une synthèse des résultats et présente les conclusions de la recherche, ainsi que des recommandations découlant de l'étape 4. Les annexes techniques comprennent les tableaux relatifs aux résultats de la recherche quantitative, une méthodologie détaillée des étapes 2 et 3 de la recherche et des précisions sur les méthodes quantitatives et qualitatives employées.





2. Méthodologie



Méthodologie



2.1 Sélection des écoles modèles positives et témoins

La méthodologie utilisée pour cette recherche s'appuie sur le concept des approches modèles positives. Elle part du constat que certaines écoles obtiennent des résultats exceptionnels, bien qu'elles opèrent dans le même contexte et possèdent les mêmes intrants scolaires que d'autres écoles. L'analyse des données effectuée dans le cadre du rapport de l'étape 1 (UNICEF Innocenti *et al.*, 2023) a permis de confirmer cet état des lieux et a montré que les performances des écoles ivoiriennes variaient substantiellement d'une école à l'autre, même après avoir pris en compte l'influence du contexte et des ressources perçues, ainsi que la disponibilité des intrants scolaires. Alors que l'analyse de l'étape 1 regroupait les écoles en fonction de leurs groupes scolaires, l'analyse de l'étape 3 porte sur les écoles individuelles.

La sélection des écoles modèles positives se fonde sur les résultats de ces analyses :

- Soixante écoles primaires publiques, dont les performances en termes de taux de promotion et de résultats au CEPE dépassent les prédictions de modèles statistiques qui estiment la performance des écoles en fonction du contexte dans lequel elles opèrent et des intrants scolaires dont elles disposent, ont été sélectionnées comme écoles modèles positives pour la recherche.
- Dans un second temps, 60 écoles témoins présentant des caractéristiques similaires et situées à proximité des écoles modèles positives, mais dont les performances se situaient dans la moyenne attendue pour ce type d'école, ont été choisies.

Une description détaillée de la méthodologie employée est disponible aux annexes 2 et 4.

2.2 Contextes choisis dans le cadre de l'analyse et critères d'inclusion dans l'échantillon



L'objectif de la recherche est d'identifier les comportements et pratiques modèles positifs qui pourraient être reproduits dans les autres écoles ivoiriennes. Toutefois, il est probable que ces pratiques et comportements dépendent du contexte dans lequel l'école évolue. Ainsi, les facteurs qui font le succès d'une école dans une zone du pays ne seront pas nécessairement les mêmes que pour une école d'une autre région. Afin d'assurer la représentativité de l'échantillon et la possibilité de généraliser les résultats à d'autres écoles, l'équipe de recherche a défini des contextes dans lesquels sélectionner les écoles modèles positives et leurs écoles témoins. Ainsi, en consultation avec le MENA, il a été décidé de diviser le pays en trois contextes regroupant des zones éducatives adjacentes :

Contexte 1 : Zones pédagogiques II et VII, correspondant aux Directions régionales de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (DRENA) de Boundiali, Ferkessedougou, Korhogo, Minignan, Odienné, Bouna, Katiola, Man, Mankono et Seguela.

Contexte 2 : Zone pédagogique I, correspondant aux DRENA de Bongouanou, Bouafle, Bouake 1, Bouake 2, Daoukro, Dimbokro, Yamoussoukro et Bondoukou

Contexte 3 : Zones pédagogiques III, IV et VI, correspondant aux DRENA de Abengourou, Abidjan 1, Abidjan 2, Abidjan 3, Abidjan 4, Aboisso, Adzope, Agboville, Dabou, Divo, Daloa, Duekoue, Gagnoa, Guiglo, San-Pedro, Sassandra et Soubre.

La base d'échantillonnage portait sur les 19 078 écoles primaires publiques de la Côte d'Ivoire. Pour faciliter les comparaisons entre écoles et s'assurer de la disponibilité de données relatives au CEPE, seules les écoles à cycle complet ont été incluses dans la base

d'échantillonnage et les écoles de très petite taille (moins de 30 élèves) ont été exclues. Enfin, seules les écoles ayant des données disponibles pour les années 2018/19 à 2021/22 ont pu être intégrées dans la sélection. Ainsi, la sélection des écoles modèles positives et témoins s'est finalement basée sur un échantillon de 9 404 écoles.

étant des facteurs jouant un rôle clé dans le développement des écoles et l'amélioration de leur performance. Le choix des cinq domaines thématiques est approfondi à l'annexe 5.

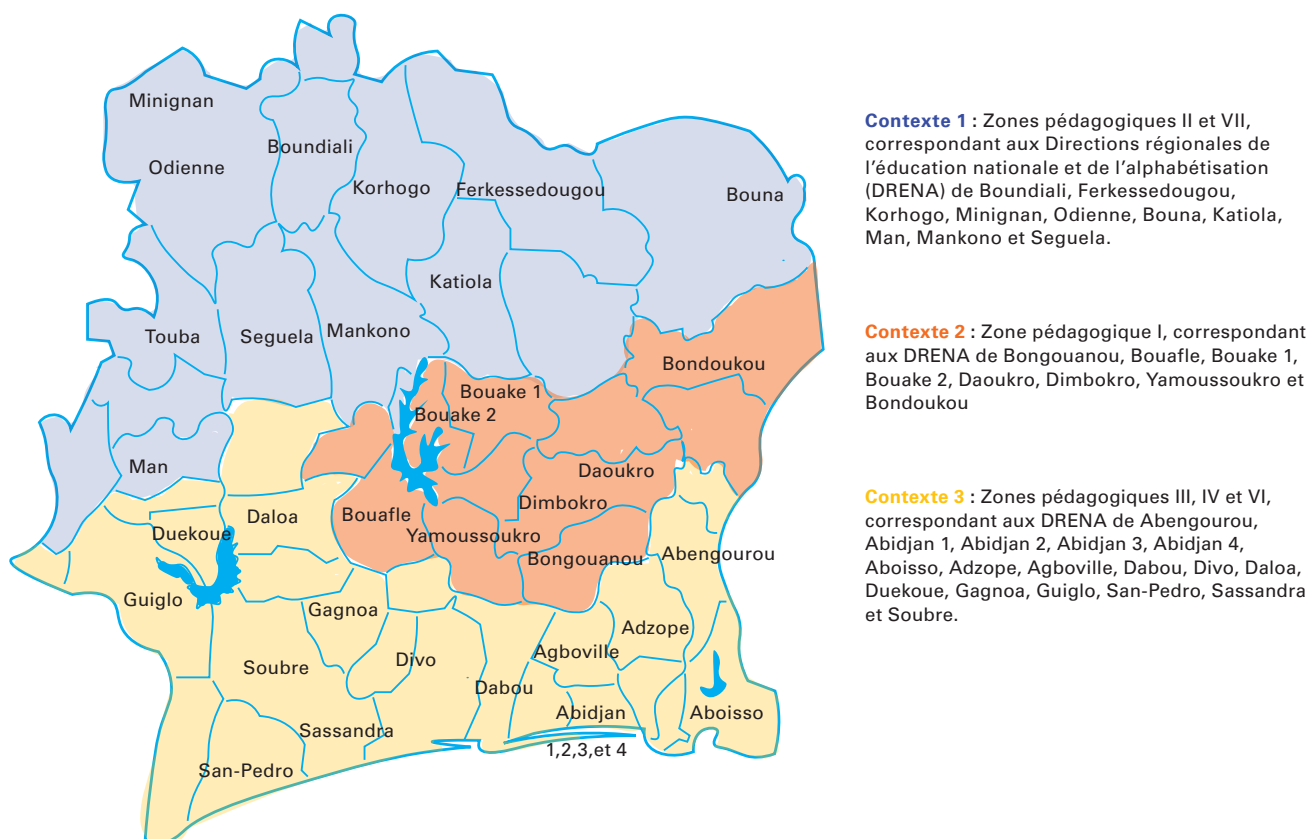
Le tableau 1 présente les différents éléments étudiés par domaine thématique dans le cadre de la recherche DMS, par l'intermédiaire de questionnaires quantitatifs et qualitatifs.



2.3 Cadre conceptuel

Dans le cadre de la recherche DMS, l'identification de comportements et pratiques corrélés à une bonne performance des écoles se base sur un cadre conceptuel comportant cinq domaines thématiques, reconnus comme

Figure 2 : Contextes DMS en Côte d'Ivoire*



* Clause de non-responsabilité : les frontières, les noms indiqués, et les désignations employées sur ces cartes n'impliquent pas une reconnaissance ou acceptation officielle par l'Organisation des Nations Unies ou l'UNICEF

Tableau 1 : Cadre conceptuel de l'étape 3 de la recherche DMS

Domaine thématique	Éléments étudiés
Direction et gestion de l'école	- Pratiques existantes en matière de gestion de l'école et des enseignants - Stratégies mises en place par le directeur pour faciliter l'administration de l'école et soutenir l'équité, l'enseignement et l'apprentissage - Procédures de gestion et d'utilisation des ressources
Pratiques pédagogiques	- Pratiques pédagogiques appliquées dans les salles de classe - Interactions entre enseignants et élèves et méthodes d'enseignement et d'évaluation, ainsi que leur rôle dans la réalisation des objectifs d'apprentissage - Mobilisation d'acteurs tels que les camarades de classe et les directeurs pour apporter un soutien des élèves, en particulier ceux en difficulté
Environnement scolaire	- Dynamique et relations entre les différents acteurs (directeur, enseignants, élèves, autres membres du personnel scolaire, parents d'élèves) - Perception par les acteurs de leur bien-être à l'école, et des mécanismes d'entente et de collaboration entre eux, s'ils existent - Analyse de questions telles que l'égalité des genres à l'école ou la violence et l'intimidation
Mobilisation communautaire	- Mobilisation des acteurs communautaires, notamment des parents d'élèves et des associations ou comités formés par ceux-ci, dans la vie scolaire et dans l'éducation de leurs enfants - Influence de l'existence (ou de l'absence) de soutien et de pratiques parentales favorables à l'éducation sur les résultats des élèves - Rôle joué par les associations ou les comités communautaires dans la gestion de l'école, et contribution aux performances de l'école
Administration décentralisée	- Comportements et pratiques adoptés par les dirigeants du système éducatif au niveau décentralisé (par exemple, l'inspection), et leurs effets (positifs ou négatifs) sur les performances des écoles - Mécanismes et stratégies contribuant à l'apprentissage et au perfectionnement des parties concernées (par exemple, compétences, connaissances et bien-être des enseignants, des élèves et des directeurs)



2.4 Approche par méthodes mixtes

L'étape 3 de la recherche DMS a suivi une approche par méthodes mixtes (quantitative et qualitative) adaptée au contexte du pays. Ces deux méthodes ont analysé les mêmes domaines thématiques mais ont fourni des informations complémentaires. Si l'enquête quantitative a permis de mesurer, dans un échantillon représentatif d'écoles, un certain nombre de facteurs non pris en compte dans le Système d'information et de gestion de l'éducation, l'enquête qualitative a permis d'approfondir ces facteurs et de mettre en évidence d'autres éléments exerçant une influence sur la performance des écoles. La triangulation des informations provenant de ces deux sources a appuyé les résultats de la recherche et fourni différents angles d'analyse. Les outils de collecte de données quantitatives et qualitatives ont été créés en collaboration avec le MENA lors d'un atelier tenu à Grand Bassam en août 2022.



Approche quantitative

Un échantillon de 120 écoles regroupant 60 écoles modèles positives et 60 écoles témoins a été sélectionné, dans lequel chaque école modèle positive a été associée à une école témoin en fonction de ses caractéristiques contextuelles. Chacune des 120 écoles a pu faire l'objet d'une enquête. Au total, 120 directeurs, 240 enseignants (deux par école), 118 représentants des COGES et 131 conseillers pédagogiques ont répondu aux questionnaires quantitatifs. En outre, deux vidéos d'observation des leçons par école (données par les mêmes enseignants qui ont participé à la recherche, pour un total de 240 vidéos) ont été enregistrées et codées afin d'étudier les pratiques pédagogiques.



Approche qualitative

Pour l'enquête qualitative, un sous-échantillon de 24 écoles a été extrait de l'échantillon quantitatif plus large. Parmi ces 24 écoles, 12 étaient des écoles modèles positives, tandis que la moitié restante était constituée d'écoles témoins, chaque école modèle positive ayant été associée à une école témoin évoluant dans un contexte et présentant des caractéristiques similaires. Les 24 écoles prévues par l'échantillon ont pu être étudiées. Dans l'ensemble de ces écoles, seuls huit acteurs n'ont pas pu répondre à des enquêtes, et deux observations à distance n'ont pas pu être effectuées.

Les outils de collecte de données utilisés dans les enquêtes quantitatives et qualitatives sont présentés dans le tableau 2. Tous les outils étaient structurés autour de questions couvrant les cinq domaines thématiques décrits dans le cadre conceptuel ci-dessus. En plus des acteurs figurant dans le tableau 2, l'enquête qualitative a mené des entretiens auprès de deux représentantes de Clubs des mères d'élèves filles (CMEF) actifs dans deux écoles de l'échantillon qualitatif – une école modèle positive et une école témoin.

2.5 Limites



Cette étape de la recherche DMS présente des limites qu'il convient de prendre en compte. La sélection des écoles modèles positives et des écoles témoins s'est basée sur les résultats du CEPE et sur le taux de promotion sur la période 2018/2019-2021/2022. Bien qu'il puisse s'agir d'indicateurs de la qualité de l'enseignement offert par une école, ils ne couvrent pas l'ensemble plus large des objectifs du MENA pour le système éducatif, tels que l'inclusion sociale, les compétences socio-émotionnelles et l'accès à des perspectives professionnelles. En outre, le fait que les indicateurs soient relatifs à une période précédant celle de la collecte de données signifie que l'équipe de direction de l'école et les enseignants des écoles ayant fait l'objet d'une enquête peuvent avoir évolué entre-temps, ce qui induit un potentiel changement dans les pratiques de l'école.

Au niveau qualitatif, la recherche étant fondée sur un grand nombre de données issues d'entretiens et de discussions de groupe, la possibilité de confirmer la véracité des informations transmises reste limitée, en dehors de la triangulation rendue possible par les approches quantitative et qualitative et par les différents outils utilisés dans le cadre de chacune d'elles. Ainsi, certaines réponses obtenues pourraient avoir été influencées par un biais de désirabilité sociale², ou certains participants pourraient avoir omis des informations s'ils considéraient qu'elles pouvaient entraîner des conséquences négatives pour eux, par exemple s'ils se montraient critiques à l'égard de leurs supérieurs hiérarchiques (directeurs, inspecteurs, etc.). Bien que les responsables de la collecte de données

aient accordé la priorité absolue au respect des normes éthiques de l'UNICEF en demandant le consentement et en garantissant à chaque participant la confidentialité de ses réponses, il ne peut être exclu que de telles préoccupations aient tout de même influencé les réponses de certains individus.

Malgré ces limites, les résultats restent pertinents pour les décideurs publics à différents niveaux de même que pour les gestionnaires d'établissements scolaires, et peuvent fournir des éclairages majeurs sur les pratiques pédagogiques positives, tout en identifiant des orientations pour la recherche future.

Tableau 2 : Les outils quantitatifs et qualitatifs utilisés dans le cadre de la recherche DMS en Côte d'Ivoire

Acteurs	Outils de collecte quantitatifs (120 écoles étudiées sur les 120 prévues)				Outils de collecte qualitatifs (24 écoles étudiées sur les 24 prévues)			
	Échantillon /école	Échantillon total	Classes cibles	Outil de collecte	Échantillon /école	Échantillon total	Classes cibles	Outil de collecte
Directeurs d'école	1	120	-	Questionnaire	1	24	s.o.	Entretien semi-structuré
Enseignants	2	240	CP1, CM2	Questionnaire	3	69	CP, CE, CM	Entretiens semi-structurés
Parents d'élèves	-	-	-	-	1 discussion avec 6-8 parents	144-192	s.o.	Discussion de groupe
Représentants du COGES	1	118	-	Questionnaire	1	22	s.o.	Entretiens semi-structurés
Élèves	-	-	-	-	2 discussions avec 6-8 élèves	288-384	CE2, CM2	Discussions de groupe
Conseillers pédagogiques	1	131	-	Questionnaire	1 par école ou par paire d'écoles ³	20	s.o.	Entretiens semi-structurés
Observations de classe ⁴	2	220	220	Vidéos	-	-	-	-
Observations à distance	-	-	-	-	3	70	s.o.	Notes audio

² Le biais de désirabilité sociale représente un défi commun pour les chercheurs qualitatifs (Bergen et Labonté, 2020). Il se manifeste par l'adaptation, consciente ou inconsciente, des réponses d'un individu à ce qu'il estime être souhaité par l'enquêteur ou la société en général.

³ Les observations de classe ont été filmées puis codées par une équipe de codeurs au retour du travail sur le terrain à l'aide d'une grille d'analyse. Une explication plus approfondie de la méthodologie des observations de classe est incluse dans l'annexe 3 de ce rapport.

⁴ Si l'école modèle positive et son école témoin associée étaient situées dans le même secteur pédagogique, elles se trouvaient sous la supervision d'un même conseiller pédagogique.



3. Résultats

Résultats

Les résultats présentés ci-dessous sont issus de la triangulation des données quantitatives et qualitatives. Sauf indication contraire, tous les résultats quantitatifs présentés sont statistiquement significatifs au seuil de 10 %⁵. L'intégralité des résultats quantitatifs peut être consultée à l'annexe 1 du rapport.

L'analyse a été organisée sur la base des cinq domaines thématiques décrits dans la section 2.3.

Il est important de noter que les résultats illustrent une image comparative, représentant des comportements et des pratiques plus fréquemment observés dans les écoles modèles positives que dans les écoles témoins. Cela ne signifie pas nécessairement que de tels comportements ne sont adoptés que dans le premier type d'école.

Enfin, les résultats doivent être interprétés avec prudence, car l'analyse révèle des corrélations observées et non des effets de causalité.

3.1 Gestion et direction des écoles

La direction et la gestion de l'école sont un domaine dans lequel des pratiques du directeur, en particulier, agissent sur la performance des écoles modèles positives en Côte d'Ivoire. Ces pratiques sont les suivantes :

- Une plus grande attention du directeur accordée à la performance de l'école, tant du point de vue de la gestion des examens et du suivi de leurs résultats que de celui de l'organisation bureaucratique ;
- Un suivi pédagogique des enseignants de la part du directeur et un renforcement accru de leurs capacités reposant sur des stratégies spécifiques de supervision, en se tenant à l'écoute des besoins de leurs enseignants d'un point de vue pédagogique et en s'assurant qu'ils bénéficient d'options de formation continue au sein des écoles.

3.1.1 Une plus grande attention accordée à la performance de l'école

Les directeurs d'écoles modèles positives sont plus impliqués dans la gestion des examens. Parmi les différentes responsabilités qu'ils assument, ces directeurs passent plus de temps à gérer les examens. En effet, ils étaient trois fois plus nombreux à déclarer que la gestion des examens était une des trois tâches qui les occupait le plus au cours

d'une semaine (à raison de 17 % contre 5 % des directeurs d'écoles témoins). Il convient de noter que lorsqu'ils classent les tâches qui leur demandent le plus de temps de manière hebdomadaire, les directeurs des écoles modèles positives comme ceux des écoles témoins mentionnent surtout la révision des fiches de cours ou le cahier de préparation des enseignants (3 % des directeurs d'écoles, qu'il s'agisse d'écoles modèles positives ou d'écoles témoins, le placent en tête) et l'enseignement (55 % des directeurs ont choisi cette option).

⁵ Un résultat statistiquement significatif au seuil de 10 % signifie que le niveau de confiance dans le fait qu'il existe une différence entre les deux groupes comparés s'élève à 90 %.

L'engagement des directeurs d'écoles modèles positives dans les examens ne se limite pas aux phases de préparation et de déroulement ; **ils assurent également le suivi des résultats de l'école.** Si tous les directeurs d'école connaissaient les résultats du CEPE de leur propre école, les directeurs des écoles modèles positives étaient plus susceptibles de connaître aussi la moyenne nationale du CEPE (à raison de 75 %, contre 62 % des directeurs d'écoles témoins), et donc d'être au fait du classement de leur école par rapport à cette moyenne. Ceci indique un intérêt plus marqué pour la réussite de l'école, susceptible de se traduire par l'adoption plus concrète de mesures (dans la gestion comme dans d'autres domaines) pour la promouvoir.

Les directeurs d'écoles modèles positives sont aussi plus organisés d'un point de vue bureaucratique. Ils sont plus nombreux à avoir leurs documents à disposition ou à jour, tels que la matricule des élèves (à raison de 97 %, contre 88 % dans les écoles témoins), le cahier de composition (à raison de 98 %, contre 90 % dans les écoles témoins), et ils préparent plus souvent la matrice directeur (75 % contre 62 % dans les écoles témoins^{6,7}). **Le suivi de ces documents permet aux directeurs d'école de collecter des données sur leur établissement** et de s'assurer qu'ils se tiennent objectivement informés de l'évolution de l'environnement scolaire, des indicateurs budgétaires (tels que les ressources par élève) et le degré de réalisation des objectifs annuels du projet d'établissement. Il aide également les directeurs à soutenir les enseignants sur le plan pédagogique en leur permettant de suivre l'apprentissage effectif qui a lieu.

3.1.2 Suivi pédagogique des enseignants et renforcement de leurs capacités

Les directeurs d'écoles modèles positives soutiennent, évaluent et forment leurs enseignants en pédagogie. Le suivi pédagogique mené par ces directeurs se révèle généralement meilleur que dans les écoles témoins.

Si le nombre de visites de classe mensuelles du directeur ne varie pas de manière significative entre les deux types d'école (à raison de 2,6 fois en moyenne), **certaines écoles modèles positives se distinguent toutefois par des approches spécifiques de supervision** qui ne se retrouvent pas chez leurs pairs. Par exemple, dans une école, le directeur observe si les enseignants donnent des exercices réguliers aux élèves et vérifie les cahiers de ces derniers. Il se base sur ces deux éléments pour prioriser ses visites de classe. De même, dans une autre école modèle positive, le suivi pédagogique du directeur inclut la vérification de la conformité des enseignants au programme d'étude et de la cohérence de leurs méthodes d'enseignement. Cette approche structurée n'a pas été rapportée dans l'école témoin associée.

Outre la supervision, **les directeurs d'écoles modèles positives soutiennent mieux leurs enseignants d'un point de vue pédagogique.** Au cours d'une année scolaire, **ces directeurs tiennent plus fréquemment des conseils d'enseignement interne⁸** (à raison de 4,1 fois, contre 2,8 fois dans les écoles témoins). Lors de ces réunions, ils sont aussi plus nombreux à disposer du cahier de semaine⁹ (à raison de 88 %, contre 77 % dans les écoles témoins). Ils soutiennent ainsi davantage les enseignements dans le développement de leurs connaissances et pratiques pédagogiques en concevant davantage d'occasions pour ces enseignants de soumettre leurs défis, d'échanger et de développer leurs compétences. Enfin, **les directeurs d'écoles modèles positives créent des possibilités de formation – en particulier continue – pour leurs enseignants.**

⁶ P-valeur = 0,12

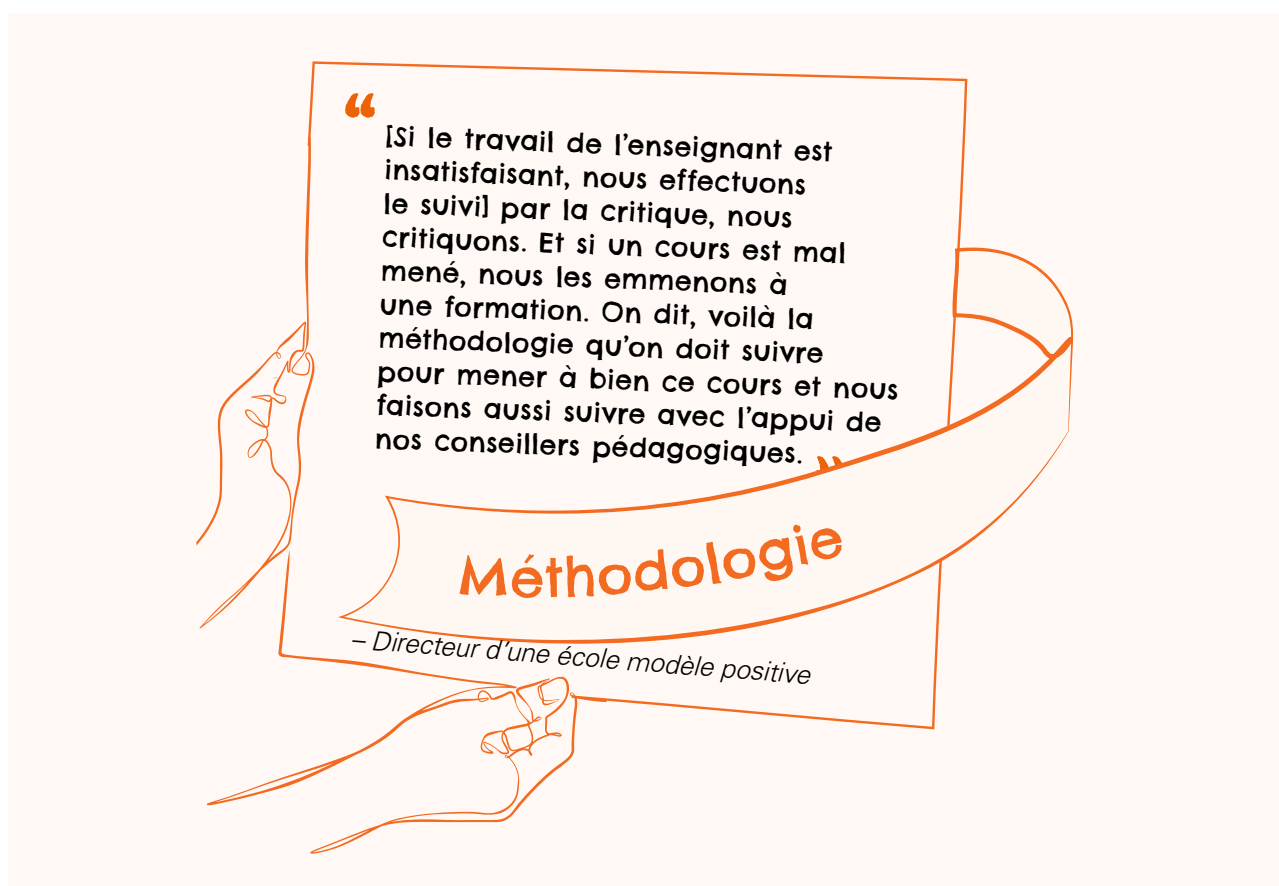
⁷ Une matrice directeur est une matrice d'action du directeur qui comprend un ensemble cohérent d'activités à réaliser dans le temps en vue d'atteindre un objectif donné.

⁸ Le conseil d'enseignement interne est une équipe de travail qui regroupe les enseignants d'un établissement scolaire et qui vise l'entraide, le renforcement des capacités et l'harmonisation des enseignements et des évaluations. Les progressions ou les programmations qui y sont définies apportent une information sur l'enseignement des disciplines dispensées (IFADEM).

⁹ Le cahier de semaine est le cahier dans lequel le directeur note les observations de classe/d'enseignants qu'il a menées durant la semaine.

Ces formations prennent la forme de sessions, d'ateliers ou d'observations de pairs au sein de l'école. Dans une école modèle positive, le directeur suit lui-même les enseignants n'ayant pas reçu de formation préalable (et qui ont été recrutés pour combler le manque d'enseignants à l'école) à travers des évaluations régulières, des visites de classe et des conseils, censés agir dans ce cas comme un moyen de renforcement des capacités des enseignants. Interrogés sur leur besoin de formation, les enseignants des écoles témoins étaient plus nombreux à témoigner de la nécessité de formation supplémentaire que les enseignants des écoles modèles positives (100 % et 96 %, respectivement).

Cela pourrait en partie s'expliquer par le fait que les directeurs des écoles modèles positives soutiennent davantage la formation continue de leurs enseignants. Quant à la nature des besoins en formation, 24 % des enseignants ont indiqué qu'ils ressentaient le besoin d'une formation en méthodes pédagogiques, tandis que 14 % déclaraient avoir besoin d'une formation en mathématiques, et 14 % d'une formation en français¹⁰. Sept enseignants (hommes et femmes confondus) étaient intéressés par une formation sur les violences basées sur le genre.



¹⁰ En général, les enseignants ont seulement mentionné la matière où ils souhaitaient recevoir une formation, sans préciser si la formation devait porter sur le contenu ou sur la pédagogie pour enseigner cette matière. Dans quelques cas, les enseignants ont précisé qu'ils souhaitaient une formation sur de nouvelles méthodes d'enseignement du français, ou une formation en didactique du français et des mathématiques, des formations sur les méthodes géométriques ou encore sur la lecture et la compréhension. Ces éléments ont été recueillis à partir d'une question ouverte dans des questionnaires quantitatifs et n'ont pas fait l'objet d'un suivi.

Les directeurs en Côte d'Ivoire : Formation et caractéristiques

Près de 91 % des directeurs interrogés lors de l'enquête quantitative de la recherche DMS sont également enseignants, dont la moitié en cours moyen (CM). Ils sont moins nombreux (14 %) à enseigner en cours préparatoire (CP). Pour près d'un tiers (26 %) de ces directeurs également enseignants, la tâche qui prend le plus de temps au cours de la semaine est l'enseignement.

Les directeurs ont en général 14 ans d'expérience en tant que professionnels de l'éducation, dont 8 ans en tant que directeurs. En outre, 82 % des directeurs possèdent le diplôme pédagogique du certificat d'aptitude professionnelle (CAP), le niveau le plus élevé de la catégorie, et 83 % un diplôme académique de niveau BAC ou BAC+, ce qui montre que, dans la plupart des cas, ils doivent répondre à des exigences strictes pour accéder à ce poste. Les directeurs des écoles modèles positives 11 % plus susceptibles d'être titulaires d'un BAC ou d'un BAC+ que les directeurs des écoles témoins.

Bien qu'il n'existe pas de formation professionnelle gouvernementale pour le poste de directeur, 47 % des directeurs ont déclaré avoir reçu une formation à leur profession. Souvent, cette formation a été proposée par l'inspecteur (42 %). D'autres acteurs ont également formé des directeurs, notamment les acteurs de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM, 26 %) et le conseiller pédagogique (35 %). La plupart de ces formations ont été décrites par les directeurs comme étant axées sur la capacité d'administration (39 %).

La majorité des directeurs occupaient des postes d'enseignants avant d'être promus à leur nouveau poste. En général, les directeurs sont plus âgés que les enseignants, à raison de 45 ans pour les directeurs contre 38 ans pour les enseignants. Les directeurs travaillent dans l'école étudiée depuis 5 ans en moyenne. Pour 71 % des directeurs interrogés, il s'agissait de leur première école, ce qui témoigne d'un faible taux de rotation.

Toutefois, seuls 12 % des directeurs de l'échantillon quantitatif sont des femmes, ce qui indique de potentiels obstacles à la carrière professionnelle des femmes dans le domaine de l'éducation, comme abordé précédemment dans le rapport de l'étape 1.



3.2 Pratiques pédagogiques

Le statut des écoles modèles positives semble en partie déterminé par les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les classes autour de la prestation des cours et de la performance des élèves, notamment :

- Le déroulement des cours et les leçons dispensées par les enseignants, qui incluent l'énonciation des objectifs de la leçon, l'établissement de liens entre les activités de classe et les objectifs, et une explication claire de la leçon ;
- L'implication des élèves dans la leçon et le renforcement de leur performance à travers des indications plus fréquentes des enseignants sur les points à améliorer, un soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage et un accompagnement ciblé en CP1.

3.2.1 Déroulement des cours et leçons dispensées par les enseignants

Les enseignants dans les écoles modèles positives assurent des cours de meilleure qualité, incluant l'énoncé des objectifs et un résumé de la leçon. Comme noté lors des observations de classe, **les enseignants des écoles modèles positives sont davantage capables d'articuler explicitement les objectifs de la leçon, de relier les activités de la classe à ces objectifs, et d'apporter une explication plus claire du contenu de la leçon** (à raison de 0,12 à 0,16 point de plus que les enseignants des écoles témoins, voir la figure 2). En outre, **les enseignants des écoles modèles positives sont plus susceptibles de résumer les principaux apprentissages de la journée** (à raison de 38 %, contre 27 % des enseignants dans les écoles témoins) **et de donner des devoirs aux élèves**. Il est toutefois à noter que seul un petit nombre d'enseignants donne des devoirs aux élèves à la fin de la leçon (dans 2 % des leçons observées dans les écoles modèles positives, des devoirs ont été donnés, contre 0 % dans les écoles témoins).

Certaines des différences en matière de capacités pourraient tenir au fait que les enseignants des écoles modèles positives ont des connaissances plus approfondies dans la matière qu'ils enseignent. Par exemple, les directeurs des écoles modèles positives ont davantage confiance dans les connaissances de leurs enseignants en français que

ceux des écoles témoins (3,93 contre 3,83 respectivement¹¹). De même, les enseignants des écoles modèles positives sont plus susceptibles d'être titulaires du baccalauréat (BAC) ou du BAC+ que les enseignants des écoles témoins (81,0 % contre 72,9 % respectivement).

3.2.2 Implication des élèves dans la leçon et renforcement de leur performance

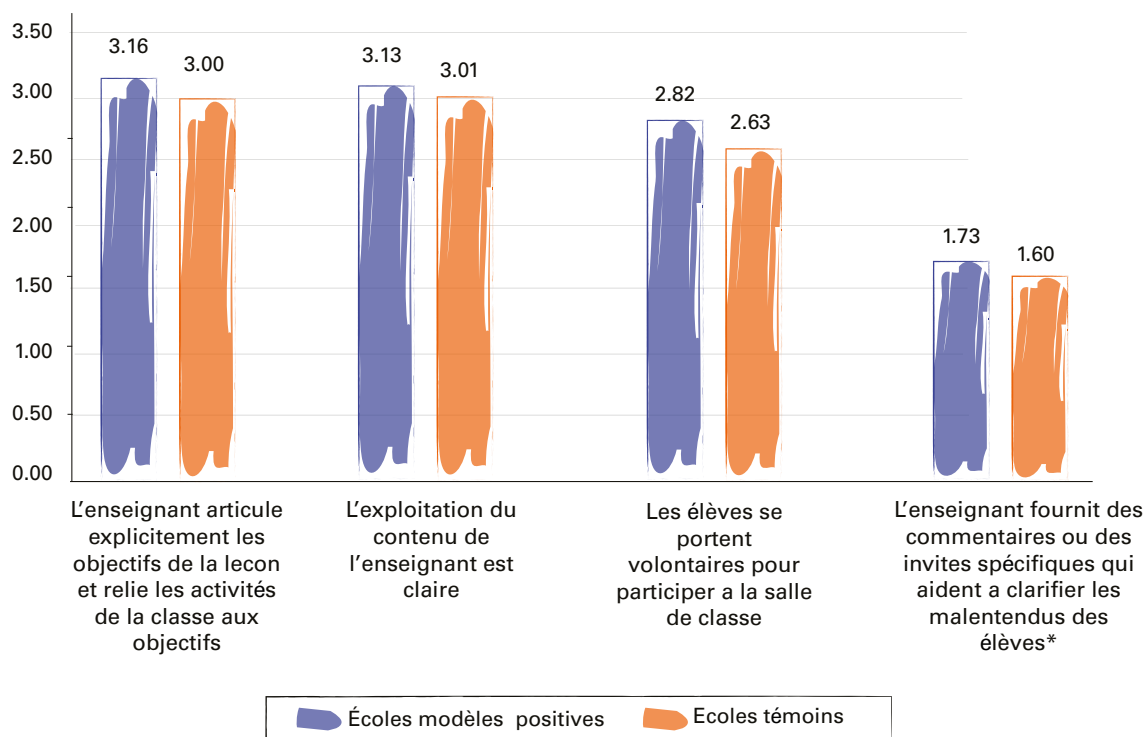
L'implication des élèves dans la leçon est plus grande dans les écoles modèles positives, et elle est à la fois suscitée par l'enseignant et par les élèves eux-mêmes. Au cours des dix premières minutes de la classe, **une plus grande proportion d'élèves est à la tâche dans les écoles modèles positives** (au moins 3,5 élèves apparaissaient désengagés dans les classes des écoles témoins, contre 2 élèves dans les écoles modèles positives). Les tâches désignées au cours de ces dix premières minutes diffèrent également entre les deux types d'écoles et sont de nature plus interactive dans les écoles modèles positives. En effet, au cours des cinq premières minutes, **les enseignants des écoles modèles positives sont presque trois fois plus susceptibles de demander aux élèves d'aller au tableau, de lire à voix haute ou de copier à partir du tableau**. Dans les écoles témoins, en revanche, les enseignants sont deux fois plus susceptibles de réaliser des démonstrations de contenu. Au cours des cinq minutes suivantes, **les enseignants des écoles modèles positives sont plus susceptibles**

¹¹ Echelle de 1 = faible, à 4 = élevé

de confier aux élèves la tâche de lire à voix haute que dans les écoles témoins. Les élèves des écoles modèles positives sont aussi plus susceptibles de participer volontairement aux cours ; par exemple, les élèves lèvent la main

pour partager leurs réponses ou un élève offre de partager une expérience connexe lorsque l'enseignant explique un concept (à raison de 0,19 point de plus que les élèves des écoles témoins, voir la **figure 3**).

Figure 3 : Prestation des cours et implication des élèves dans les écoles modèles positives et les écoles témoins



*Après contrôle du biais algorithmique.

Note : Échelle de 1 à 4 sur laquelle 1 = faible, 2/3 = moyen, et 4 = élevé.

Les écoles modèles positives accordent une plus grande attention au renforcement des capacités des élèves, y compris ceux en difficulté d'apprentissage. Les enseignants des écoles modèles positives indiquent plus fréquemment aux élèves les points à améliorer que les enseignants des écoles témoins (à raison de 3,2 fois par semaine contre 2,8 fois, respectivement) et **apportent un soutien supplémentaire aux élèves qui ne progressent pas bien** (à raison de 3,2 fois par semaine contre 2,8 dans les écoles témoins). Cela a également été noté lors des observations de classe, à l'occasion desquelles l'enseignant a fourni des commentaires spécifiques qui ont aidé à clarifier les malentendus des élèves (à raison de 0,13 point de plus dans les écoles modèles positives que dans les écoles témoins, voir la **figure 3**). En revanche, les enseignants des

écoles t moins sont plus enclins à discuter avec les parents pour voir s'ils rencontrent des difficultés lorsque les élèves ont été identifiés comme n'ayant pas compris le cours (à raison de 8 %, contre 3 % dans les écoles modèles positives), au lieu de s'adresser directement aux élèves eux-mêmes. Enfin, bien qu'il n'y ait pas de différence dans la proportion d'écoles donnant des cours supplémentaires aux élèves, **les écoles modèles positives offrent plus souvent un accompagnement ciblé en CP1** que les écoles témoins (27 % des écoles modèles positives offrent un soutien aux élèves du CP1 contre 15 % des écoles témoins). L'intervention auprès des élèves de CP1 est importante, car elle permet de résoudre des lacunes qui pourraient ralentir le progrès des élèves dans les classes supérieures si elles ne sont pas traitées de manière opportune.

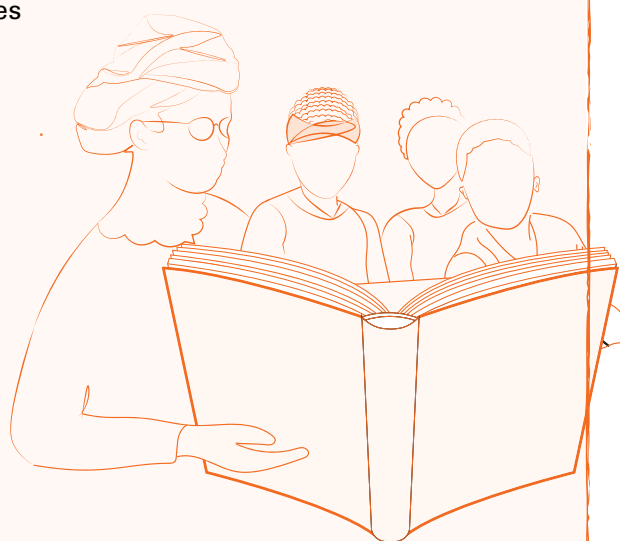
Enseignants du cycle primaire en Côte d'Ivoire : motivation, caractéristiques et formation

La plupart des enseignants interrogés dans le cadre de la recherche DMS ont déclaré qu'ils avaient choisi la profession d'enseignement parce qu'ils aimaient travailler avec les enfants, qu'ils aimaient apprendre aux autres et enseigner, et parce que c'était leur vocation (75 %, 68 % et 66 % de tous les enseignants, respectivement). Sur ce dernier point, une certaine différence est néanmoins observée entre les écoles modèles positives et les écoles témoins. En effet, 72 % des enseignants dans les écoles modèles positives ont affirmé qu'ils avaient choisi de poursuivre une carrière dans l'enseignement par conviction, contre 62 % des enseignants dans les écoles témoins, ce qui montre que les enseignants des deux types d'écoles pourraient avoir des motivations différentes.

En outre, 30 % des enseignants ont déclaré avoir manqué au moins un cours durant le mois précédant la collecte des données (mars 2023). Un tiers des raisons de ces absences étaient dues à la santé de l'enseignant et 20 % à des problèmes de bureaucratie liés à leur banque ou pour recevoir leur salaire. Alors que d'autres recherches ont montré que l'absence des enseignants pouvait s'expliquer par un faible niveau de satisfaction professionnelle (UNICEF, 2021), dans l'échantillon DMS, les absences étaient liées à des problèmes d'ordre quotidien (soins de santé et systèmes bancaires).

Comme dans les données de l'enquête de la DESPS, seuls 30 % des enseignants de l'échantillon DMS étaient des femmes. Les enseignantes étaient presque deux fois moins susceptibles d'enseigner au niveau CM que leurs homologues masculins (29 % des enseignantes enseignaient au niveau CM contre 56 % des enseignants), ce qui signifie qu'elles sont principalement affectées aux premières années d'études. Cela pourrait en partie expliquer certaines des difficultés rencontrées par les femmes pour gravir les échelons de leur carrière professionnelle et atteindre des postes de direction, par exemple.

Enfin, seuls 5 % des enseignants n'ont reçu aucune formation dans le cadre des centres d'animation et de formation pédagogiques (CAFOP). En moyenne, les enseignants avaient suivi une formation CAFOP d'un an, les enseignants des écoles modèles positives ayant eu en moyenne quatre mois supplémentaires de formation CAFOP (1 an et 1 mois pour les enseignants des écoles modèles positives contre 9 mois pour les enseignants des écoles témoins). Les enseignants ont également indiqué avoir effectué 9 mois de stage pendant leur formation au CAFOP (près de la moitié d'entre eux ont travaillé comme stagiaire dans une école pendant un an). Comparée à d'autres pays, la période de formation des enseignants en Côte d'Ivoire est relativement courte, les enseignants recevant en moyenne un an de formation formelle et un an d'expérience sur le terrain avant d'être affectés à une école. Il n'est donc pas surprenant que la quasi-totalité des enseignants de l'échantillon DMS ait exprimé le souhait de bénéficier d'un développement professionnel continu (98 %).



3.3 Environnement scolaire



Le climat scolaire contribue à la meilleure performance des écoles modèles positives grâce à la prise en compte du bien-être de leurs différents acteurs. En effet, dans les écoles modèles positives :

- Les divers acteurs sont plus motivés, en particulier les enseignants qui mènent des activités sociales entre eux et avec le directeur, et les élèves qui sont motivés par des compétitions et des activités de divertissement ;
- Les différents acteurs entretiennent de meilleures relations. Les directeurs, en particulier, sont disponibles et à l'écoute de leurs enseignants, et les enseignants réussissent à créer un climat convivial pour leurs élèves en salle de classe.

3.3.1 Des acteurs motivés

Les enseignants des écoles modèles positives bénéficient d'un tissu social plus solide. Ces enseignants démontrent une plus grande satisfaction vis-à-vis de leur lieu et de leurs conditions de travail. Alors que 45 % des enseignants des écoles témoins déclaraient qu'ils préféreraient être transférés dans une autre école, cela était le cas pour seulement 34 % des enseignants des écoles modèles positives. Le climat scolaire semble jouer un rôle important dans la motivation des enseignants. Au travers de différentes activités et initiatives, **les écoles modèles positives réussissent à créer un environnement dans lequel les différents acteurs, et en particulier les enseignants, se sentent stimulés.** Certaines écoles organisent des activités sociales entre les enseignants et les directeurs. Par exemple, dans une école modèle positive, les enseignants et le directeur prennent le petit-déjeuner ensemble tous les matins, ce qui contribue à instaurer d'excellentes relations entre eux. Dans d'autres écoles, les enseignants établissent des fonds de solidarité à utiliser dans le cas où l'un d'entre eux rencontrerait des difficultés, ou pour organiser des activités leur permettant de se retrouver hors de l'école. C'est le cas d'une école modèle positive dans laquelle les enseignants puisent dans leur fonds de solidarité pour partager un repas lors des fêtes de fin d'année. Plusieurs d'entre eux déclaraient qu'outre un moment de

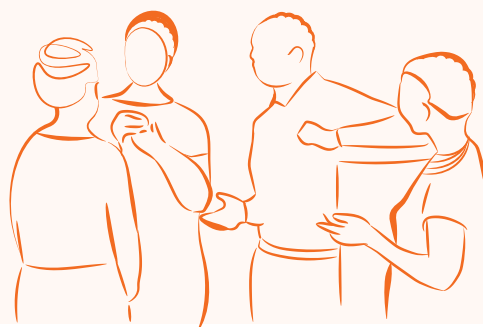
divertissement, ces activités leur permettaient de mieux se connaître, contribuant ainsi à instaurer un climat plus positif à l'école. Des recherches avaient précédemment montré que la satisfaction professionnelle et la motivation des enseignants étaient liées à une diminution de l'absentéisme des enseignants à l'école et en classe et à une amélioration des résultats des élèves en mathématiques et en français (PASEC, 2019 ; Albán Conto, 2021).

“

[L'entraide], c'est pour nous-mêmes, parce que quand vous êtes dans un même lieu [de travail], vous avez la même vision, et puis on trouve des occasions pour voir [ce que] l'autre aime et [ce qu'il] n'aime pas. On doit connaître l'autre pour pouvoir marcher longtemps [ensemble]

”

– Enseignant dans une école modèle positive



Les élèves des écoles modèles positives sont motivés à travers la compétition et le divertissement. Pour obtenir de meilleurs résultats, les écoles modèles positives utilisent les activités extrascolaires comme moyen d’agir aussi bien sur la fréquentation scolaire de leurs élèves que sur leur performance. Certaines écoles modèles positives emploient ces activités à des fins de divertissement, avec pour but ultime donner aux élèves le goût de l’école, tandis que d’autres leur octroient des objectifs d’apprentissage. Ainsi, des enseignants de deux écoles modèles positives racontent qu’ils organisent des concours de lecture, de dictée et de mathématiques entre les différentes classes, utilisant de cette façon la compétition et les récompenses pour motiver les élèves à étudier. Dans une autre école modèle positive, les élèves récoltent des fonds à travers les activités de la coopérative. Le directeur révèle que ces fonds sont utilisés pour organiser un bal en fin d’année, et ajoute :

“ Ils (les élèves) adorent vraiment, ils aiment ça. Et quand c’est comme ça, à la rentrée, ils sont pressés de venir à l’école. ”

– Directeur dans une école modèle positive



3.3.2 Les acteurs de l’école entretiennent de bonnes relations

Les directeurs des écoles modèles positives sont plus approchables et indulgents envers leurs enseignants. Les enseignants dans les écoles modèles positives ont déclaré se sentir plus en mesure de demander le soutien de leurs directeurs par rapport aux enseignants dans les écoles témoins (3,1 points sur une échelle de 1 [pas du tout] à 4 [toujours], contre 2,81 points pour les enseignants dans les écoles témoins). Par ailleurs, face à des situations d’erreur, de problèmes de discipline ou de conflit de la part des enseignants, **les directeurs des écoles modèles positives sont beaucoup plus enclins à commencer par les écouter dans un premier temps, avant de passer à l’adoption de mesures plus sévères.** En effet, dans 77 % des cas, les directeurs d’écoles modèles positives interpellent l’enseignant ou demandent une explication, contre 48 % dans les écoles témoins, où les directeurs sont plus susceptibles de passer directement à des sanctions telles que l’avertissement. Ce résultat indique également l’existence de voies de communication directes entre les directeurs et les enseignants dans les écoles modèles positives.

Dans les écoles modèles positives, les enseignants créent un climat convivial pour leurs élèves en salle de classe. Les interactions entre les enseignants et les élèves sont plus chaleureuses par rapport à celle des écoles témoins, et caractérisées par l’emploi de pratiques telles que les salutations et les blagues, avant le commencement de la leçon et pendant le cours. Un score de 2,81 a été attribué, sur une échelle de 1 (bas) à 4 (élevé)¹², au recours par l’enseignant à ces pratiques dans les écoles modèles positives, contre un score de 2,6 dans le cas des écoles témoins. Ces interactions suggèrent que les relations entre les enseignants et les élèves tendent à être plus amicales et à contribuer au bien-être des élèves dans les écoles modèles positives.

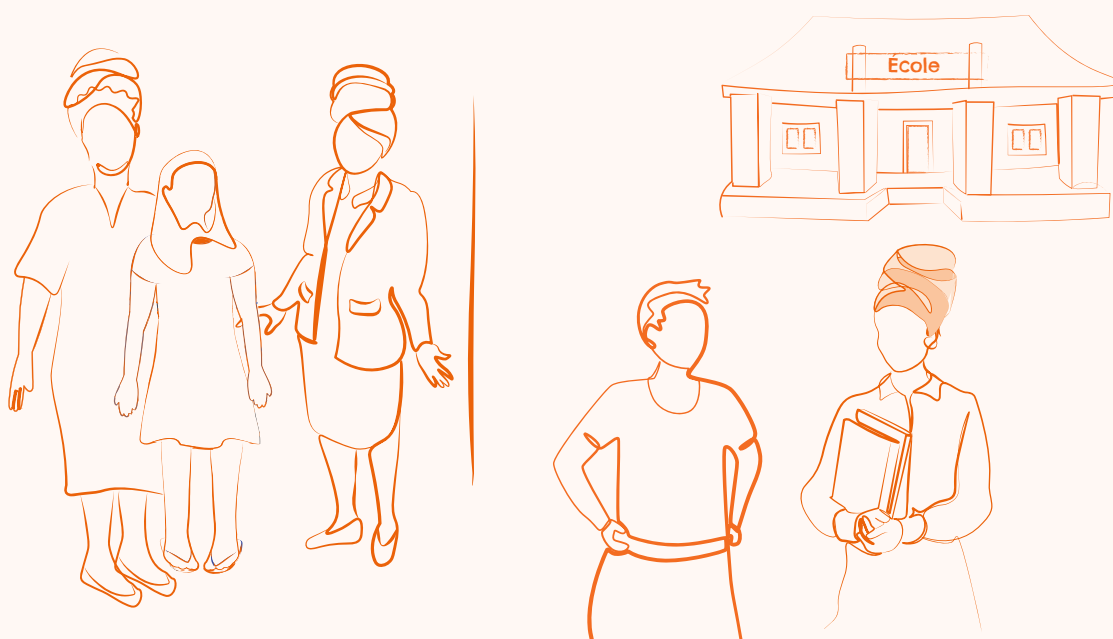
¹² Score attribué durant l’exercice d’observation de classe.

Le Club des mères d'élèves filles, une présence positive pour les filles dans les écoles

Pour promouvoir la scolarisation des filles et leur rétention à l'école, le MENA a lancé l'initiative du CMEF dans les écoles ivoiriennes, qui vise à impliquer les mères d'élèves dans des activités centrées sur les filles, dans le but de les sensibiliser et de lutter contre le décrochage scolaire. Le [rapport de l'étape 1](#) de la recherche DMS en Côte d'Ivoire avait mis en évidence une corrélation positive entre la présence d'un CMEF et la rétention des filles à l'école.

Lors de l'étape 3 de la recherche, deux écoles présentes dans l'échantillon qualitatif (une école modèle positive et une école témoin) étaient dotées de CMEF¹³. Ces clubs se focalisent sur les élèves filles adolescentes, et abordent avec elles des thématiques telles que les premières menstruations, les grossesses précoces ou l'hygiène à l'adolescence. Dans une des écoles, les thèmes étaient choisis en collaboration avec les élèves filles elles-mêmes. Les représentantes des CMEF ont confié observer un impact concret de la sensibilisation qu'elles menaient ; dans une des écoles, par exemple, l'hygiène des filles s'est améliorée et aucun cas de grossesse d'élèves n'a été reporté durant l'année. Les représentantes des clubs ont aussi souligné le soutien que les CMEF recevaient de la part du directeur et de la communauté, qui avaient répondu favorablement à l'initiative d'instauration du club au sein de l'école et les appuyaient dans leur travail.

Actuellement, seules 12,7 % des écoles en Côte d'Ivoire disposent d'un CMEF (UNICEF Innocenti *et al.*, 2023). L'élargissement de cette initiative à d'autres écoles pourrait s'avérer bénéfique pour la scolarisation des filles, surtout à un âge plus avancé où le risque de décroche grandit, et où le CMEF pourrait atténuer les obstacles à l'origine de ces décrochages.



¹³ Le nombre réduit de CMEF ne permettait pas une analyse approfondie de l'impact de ces clubs sur la performance des écoles ; cependant, des entretiens ont été menés avec les représentantes des deux CMEF pour examiner leurs activités et leurs accomplissements de plus près dans leurs écoles respectives.

3.4 Mobilisation communautaire

La performance des écoles modèles positives est influencée par plusieurs types de pratiques liées à la mobilisation communautaire, qui s'articule autour de deux axes :

- Engagement actif des familles dans la vie scolaire et l'apprentissage des élèves, notamment à travers la participation des parents aux réunions scolaires, de meilleurs échanges avec les enseignants et une bonne relation avec le directeur d'école ;
- Rôle actif du COGES dans l'école et la communauté, à travers un suivi plus rigoureux du projet d'école et une participation aux campagnes de sensibilisation auprès de la communauté.

3.4.1 Engagement actif des familles dans la vie scolaire et l'apprentissage des élèves

Dans les écoles modèles positives, les parents sont investis dans l'apprentissage de leurs enfants. Cet engagement parental plus marqué se manifeste avant tout par une plus grande participation aux réunions scolaires, que celles-ci soient initiées par l'école, le COGES ou les parents eux-mêmes. Dans une école modèle positive, en effet, les parents déclaraient qu'ils convoquaient eux-mêmes une réunion à la rentrée scolaire pour discuter entre eux de l'encadrement des élèves et pour décider de la répartition des sommes à cotiser. **Les écoles modèles positives se caractérisent aussi par une meilleure communication entre les parents et les enseignants,** qu'elle prenne la

forme d'appels téléphoniques ou de rencontres directes, notamment en dehors du cadre formel de l'école (par exemple dans la localité, lorsque les enseignants sont en route vers l'école). Les discussions entre les parents et les enseignants se concentrent surtout sur la performance des élèves, mais, comme le dit aussi un parent : « On parle de nos problèmes liés à l'école, de notre vie, de COGES ». Dans une autre école, la communication est guidée par une plus grande exigence des parents en matière de qualité de l'enseignement, les parents n'hésitant pas, par exemple, à faire part de leur mécontentement de constater des problèmes (tels que des erreurs de correction d'examens ou de devoirs, ou une punition mal comprise) dans le cadre du suivi de l'apprentissage de leurs enfants qu'ils effectuent.

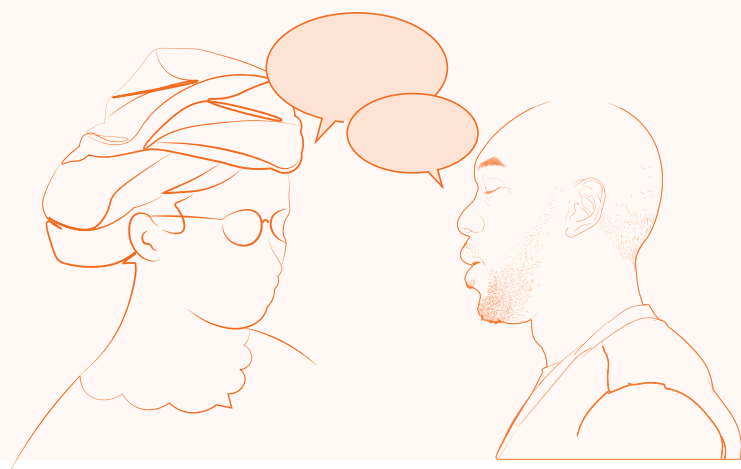


Enfin, **les parents des écoles modèles positives sont aussi plus disposés à se rendre à l'école pour en savoir plus sur l'apprentissage des élèves et avoir des échanges directs avec les enseignants.** Ces initiatives parentales sont corroborées par 40 % des directeurs des écoles modèles positives, qui déclarent que les parents mènent des initiatives bénévoles dans leurs écoles, contre 25 % des directeurs des écoles témoins.

“ J’aime quand mon papa vient à l’école. Car quand il vient, il demande à ma maîtresse ce que je fais et ce que je ne fais pas en classe.

[Mes parents] disent aux maîtres comment je travaille à la maison, [ce] que je fais, [comment] je me comporte. ”

– Élèves d’une école modèle positive



Les parents d’élèves et les directeurs d’école entretiennent de bonnes relations dans les écoles modèles positives. Les parents sont plus enclins à travailler de concert avec le directeur d’école dans divers aspects de la vie scolaire. La fréquentation des élèves en est un exemple. Lorsque confrontés à des retards d’élèves, 20 % des directeurs d’écoles modèles positives déclaraient être informés du retard

par les parents mêmes. En revanche, cela n’est le cas que dans 4 % des écoles témoins. La collaboration est également de mise s’agissant de discipline ou d’aide financière à l’école. À la demande du directeur, les parents dans les écoles modèles positives aident l’école en donnant des conseils à leurs enfants en cas de problèmes de discipline, ou en offrant une assistance matérielle à des enseignants non salariés. Au-delà des relations dans le cadre de l’école, **les directeurs de certaines écoles modèles positives sont engagés dans la vie communautaire et sociale.** À titre d’exemple, un directeur a mobilisé les acteurs de son école pour venir en aide aux parents d’un élève décédé, et a été présent auprès de la famille dans la période suivant le décès.

3.4.2 Rôle actif du COGES dans l’école et la communauté

Les COGES des écoles modèles positives suivent de près la mise en œuvre de leurs projets d’école. L’arrêté interministériel n° 0010 du 12 janvier 2022 mentionne que « Pour l’exécution de son programme, tout COGES doit se doter d’un Plan de développement pluriannuel incluant le projet d’école ou d’établissement ». **Les membres des COGES des écoles modèles positives veillent plus rigoureusement au déroulement de leur projet d’école** par rapport aux COGES des écoles témoins, en menant en moyenne 2,17 vérifications par an, contre 1,48 vérification de la part des COGES des écoles témoins. Ainsi, ces vérifications passent plus souvent par une discussion avec le directeur d’école et les enseignants (dans 57 % des cas dans les écoles modèles positives, contre 30 % dans les écoles témoins), qui sont des acteurs soucieux et engagés dans la mise en œuvre du projet d’école. Comme ces projets portent souvent sur des thèmes et objectifs liés au développement de l’école, le suivi plus méticuleux du projet d’école conduit à de meilleures chances de succès. Des écoles plus développées deviennent des écoles plus propices à une meilleure performance.

Le COGES ou une gestion scolaire participative

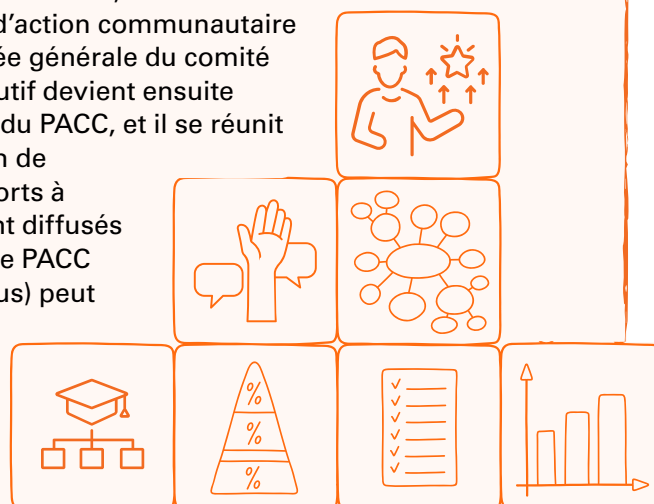
Le gouvernement ivoirien a opté pour une approche participative et démocratique de la gestion des établissements scolaires. Dans ce cadre, il a décrété en 1995 la création des COGES comme organe de participation communautaire à la vie et à la gestion de l'école.

Les principales fonctions du COGES s'articulent autour de cinq grandes catégories qui font le pont entre la communauté éducative locale et la gestion de l'école : la diffusion d'informations, l'organisation de consultations communautaires, la prise de décision collective, l'engagement d'actions collectives et le soutien des initiatives communautaires indépendantes.

Les membres potentiels du COGES sont ceux qui sont considérés comme faisant partie de la communauté éducative, tels que : les acteurs scolaires (élèves, enseignants, directeurs, personnel administratif ou parents d'élèves) et élus locaux.

Un des organes les plus importants du COGES est le bureau exécutif, qui est l'organe administratif et de gestion du comité et qui comprend les postes suivants : un président, un vice-président, un secrétaire général, un secrétaire général adjoint, un trésorier général, un trésorier général adjoint, deux chefs de classe (élus par leurs pairs), trois parents d'élèves (élus par leurs pairs). Le mandat du bureau exécutif s'étend sur une durée de deux ans, renouvelable une fois seulement. Dans l'échantillon DMS, 95 % des représentants des COGES interrogés ont déclaré que leur bureau exécutif était renouvelé tous les deux ans, ce qui signifie que, dans la plupart des cas, le socle démocratique des COGES est pleinement respecté.

Le bureau exécutif du COGES est chargé, entre autres, d'élaborer le projet d'école ainsi que le plan d'action communautaire du COGES (PACC)¹⁴ qu'il soumet à l'assemblée générale du comité pour discussion et adoption. Le bureau exécutif devient ensuite responsable de la mise en œuvre et du suivi du PACC, et il se réunit à la fin de chaque trimestre pour faire le bilan de ses activités. Ces bilans font le sujet de rapports à l'assemblée générale et, une fois validés, sont diffusés pour information à la communauté élargie. Le PACC ou le projet d'école du COGES (voir ci-dessous) peut inclure un large éventail d'activités, telles que des campagnes de sensibilisation des parents sur l'importance de l'éducation, des récompenses pour les meilleurs élèves, des clubs d'études ou encore des cours supplémentaires.



¹⁴ Le projet d'école, qui s'étale sur plusieurs années correspondant au mandat du COGES, est divisé en plans annuels appelés plans d'action – PACC (JICA, 2023).

“

C'est à [l'occasion de] ces réunions (convoquées à chaque fin de trimestre) que nous faisons le bilan de nos activités. Nous parlons de là où nous sommes arrivés dans le plan d'action [et de ce] que nous envisageons de faire concernant la partie qui reste à réaliser.

”

– Représentant du COGES d'une école modèle positive



Dans les écoles modèles positives, le COGES ou l'école mènent des campagnes de sensibilisation auprès de la communauté. Les écoles modèles positives réussissent à accroître ou à maintenir la fréquentation scolaire des élèves en sensibilisant la communauté des parents – et parfois les élèves eux-mêmes – sur deux thèmes centraux : l'importance de l'éducation et la scolarisation des filles. Le COGES joue parfois un rôle dans ces campagnes de sensibilisation. Ainsi, le directeur d'une école modèle positive reconnaissait que, pour les parents, la scolarisation des enfants est coûteuse. Cela est surtout vrai dans les régions où les communautés font face à des défis socio-économiques importants. Les parents sont, par conséquent, découragés par le poids financier de la scolarisation et ont tendance à interrompre les études de leurs enfants. À cela s'ajoute une faible perception de l'importance de l'éducation dans nombre de communautés. Les efforts de sensibilisation des écoles modèles positives et de leurs COGES visent donc à inciter les parents à retenir leurs

enfants à l'école en leur parlant des bienfaits de l'éducation. La sensibilisation se déroule par plusieurs moyens, des réunions de discussion régulières avec les parents à l'organisation de journées portes ouvertes où les parents ont l'occasion de constater de plus près le travail de leurs enfants. Un autre type de sensibilisation repose sur des campagnes intégrant une approche centrée sur le genre, avec des discussions ciblant les filles, pour promouvoir leur scolarisation et réduire des pratiques telles que le mariage ou la grossesse précoces. Dans certaines écoles, les messages sont véhiculés aux parents, parfois sur initiative du COGES, tandis que, dans d'autres, les directeurs s'adressent directement aux élèves filles en les encourageant à ne pas tomber enceintes afin de terminer leurs études. Ces campagnes de sensibilisation semblent porter leurs fruits ; dans une école modèle positive, le directeur affirmait ainsi qu'elles avaient permis de réduire les cas de déscolarisation des filles à l'école primaire.

3.5 Administration décentralisée

Les conseillers pédagogiques contribuent à une meilleure performance des écoles modèles positives à travers :

- Une approche plus holistique de l'éducation qui prend en compte le développement des compétences socio-émotionnelles des élèves.

Encadré 5

Les conseillers pédagogiques des écoles modèles positives se démarquent par leur genre et leur expérience

Alors que seuls 11 % des conseillers pédagogiques de l'échantillon quantitatif de la recherche DMS sont des femmes, on observe une différence importante dans le genre de ces conseillers entre les écoles modèles positives et les écoles témoins. En effet, 20 % des conseillers pédagogiques des écoles modèles positives sont des femmes, contre 5 % pour les écoles témoins.

De plus, les conseillers pédagogiques des écoles modèles positives occupent ce poste depuis 3,8 ans en moyenne, contre 2,2 ans pour les écoles témoins. Cela suggère que les conseillers pédagogiques des écoles modèles positives pourraient avoir plus d'expérience et mieux connaître les écoles sous leur supervision, ce qui leur permettrait d'offrir un encadrement de meilleure qualité. D'une manière générale, il semble que les conditions d'accès au poste de conseiller pédagogique soient plus strictes que pour les postes de directeur et d'enseignant, dans la mesure où 93 % d'entre eux ont un niveau BAC ou BAC+.

En moyenne, les conseillers pédagogiques interrogés surveillent près de 13 écoles. Dans 85 % des cas, ces écoles se trouvent dans le même secteur pédagogique. 60 % des conseillers interrogés ont indiqué que pour améliorer leur travail, ils souhaiteraient voir croître le personnel d'encadrement et le matériel mis à leur disposition pour les visites.



3.5.1 Une approche plus holistique de l'éducation

Les conseillers pédagogiques des écoles modèles positives se focalisent sur la rétention des élèves à l'école. Un plus grand nombre de conseillers pédagogiques des écoles modèles positives déclaraient que leur mission principale était d'empêcher les décrochages scolaires (à raison de 20 %, contre 5 % pour les conseillers pédagogiques des écoles témoins). Cela coïncide avec la vision de certains enseignants de ces écoles, qui faisaient la même remarque lors de leurs entretiens (à raison de 9 % dans les écoles modèles positives, contre 3 % dans les écoles témoins). Alors que les enseignants essaient de s'acquitter de cette mission à travers des pratiques pédagogiques et relationnelles

expliquées dans les sections 3.2 et 3.3, il semblerait que les conseillers pédagogiques essaient de le faire au moyen d'une approche se concentrant sur les compétences socio-émotionnelles. En effet, **18 % des conseillers pédagogiques des écoles modèles positives ont déclaré vouloir développer les compétences socio-émotionnelles des élèves dans les écoles sous leur supervision¹⁵**, contre 8 % des conseillers pédagogiques dans les écoles témoins. Ces derniers suivent une approche plus traditionnelle dont l'objectif principal est d'amener les élèves à savoir lire et écrire (23 % des conseillers pédagogiques des écoles témoins déclaraient que cela constituait leur objectif premier, contre 10 % des conseillers pédagogiques des écoles modèles positives).



¹⁵ Il convient de noter que les conseillers pédagogiques ne sont pas en contact direct avec les élèves et s'acquittent de la mission énoncée à travers leur travail auprès des enseignants et une plus grande attention accordée aux compétences socio-émotionnelles dans la pédagogie.



4. Synthèse des résultats

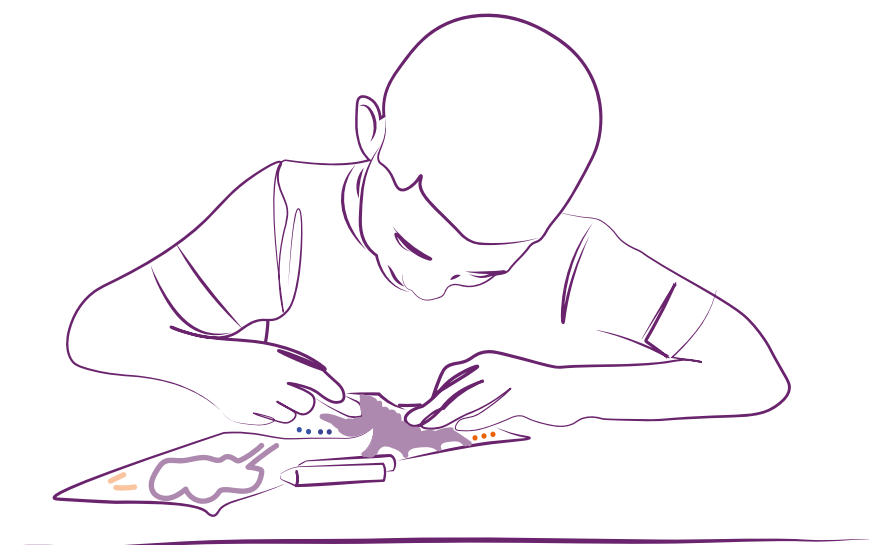


Synthèse des résultats

Le tableau suivant résume les principales pratiques observées dans les écoles modèles positives :

Domaine thématique	Résultats	Comportements et pratiques modèles positifs
Direction et gestion de l'école	Une plus grande attention accordée à la performance de l'école	■ Les directeurs sont plus impliqués dans la gestion des examens. ■ Les directeurs assurent le suivi accru des résultats de l'école. ■ Les directeurs sont plus organisés d'un point de vue administratif et bureaucratique.
	Un suivi pédagogique des enseignants et un renforcement de leurs capacités	■ Les directeurs adoptent des stratégies spécifiques (contrôles des exercices donnés aux élèves, de la conformité des enseignants au programme d'étude, etc.) qui permettent une meilleure supervision des enseignants. ■ Les directeurs soutiennent mieux leurs enseignants d'un point de vue pédagogique (conseils d'enseignement plus fréquents, mise à disposition du cahier de semaine). ■ Les directeurs créent des possibilités de formation – en particulier continue – pour leurs enseignants.
Pratiques pédagogiques	Un meilleur déroulement des cours et une meilleure prestation des leçons par les enseignants	■ Les enseignants sont davantage capables d'articuler explicitement les objectifs de la leçon et de relier les activités de la classe à ces objectifs. ■ Les enseignants expliquent mieux le contenu de la leçon. ■ Les enseignants résument les principaux apprentissages de la journée et donnent parfois des exercices aux élèves.
	Une implication des élèves dans la leçon et un renforcement de leur performance	■ Les enseignants réussissent mieux à impliquer les élèves durant les dix premières minutes de la leçon. ■ Les élèves sont plus susceptibles de participer volontairement aux cours. ■ Les enseignants indiquent plus fréquemment aux élèves les points à améliorer et apportent un soutien supplémentaire aux élèves qui ne progressent pas suffisamment. ■ Les écoles modèles positives ciblent plus souvent l'accompagnement en CP1.

Domaine thématique	Résultats	Comportements et pratiques modèles positifs
Environnement scolaire	Des acteurs plus motivés	■ Les enseignants des écoles modèles positives manifestent une plus grande satisfaction vis-à-vis de leur lieu et de leurs conditions de travail. ■ Les écoles modèles positives organisent des activités sociales entre les enseignants et les directeurs. ■ Les enseignants mettent en place des fonds de solidarité à utiliser dans le cas où l'un d'entre eux rencontrerait des difficultés ou pour organiser des activités leur permettant de se retrouver en dehors de l'école. ■ Les élèves sont motivés à travers la compétition et le divertissement.
	De meilleures relations entre les différents acteurs	■ Les enseignants se sentent plus en mesure de demander le soutien de leur directeur. ■ Les directeurs sont plus enclins à écouter les enseignants en cas d'erreur, de problèmes de discipline ou de conflit. ■ Les enseignants créent un climat convivial pour leurs élèves dans les salles de classe, à travers le recours à des pratiques telles que les salutations et les blagues.



Domaine thématique	Résultats	Comportements et pratiques modèles positifs
Mobilisation communautaire	Un engagement actif des familles dans la vie scolaire et l'apprentissage des élèves	■ Les parents participent en plus grand nombre aux réunions scolaires, et les organisent parfois eux-mêmes. ■ La communication entre les parents et les enseignants est meilleure. ■ Les parents sont plus enclins à se rendre à l'école pour en savoir plus sur l'apprentissage des élèves et avoir des échanges directs avec les enseignants. ■ Les parents et les directeurs entretiennent de bonnes relations : les parents informent le directeur des retards de leurs enfants, répondent favorablement aux demandes du directeur de soutenir financièrement les enseignants, etc.
	Le rôle actif du COGES dans l'école et la communauté	■ Les COGES suivent de près la mise en œuvre de leurs projets d'école, en menant davantage de vérifications et en discutant plus souvent avec les directeurs et les enseignants. ■ Le COGES ou l'école mènent des campagnes de sensibilisation auprès de la communauté sur l'importance de l'éducation et de la scolarisation des filles, à travers des réunions de discussion, des journées portes ouvertes, etc.
Administration décentralisée	Une approche plus holistique de l'éducation	■ La mission des conseillers pédagogiques est alignée sur celle des enseignants et consiste à empêcher les décrochages scolaires des élèves grâce à une approche se concentrant sur les compétences socio-émotionnelles.

5. Conclusion



Conclusion

La présente étape de la recherche, qui repose sur une méthodologie mixte alliant approche quantitative et qualitative, a permis d'approfondir les résultats de la première étape et permet d'aborder la dernière étape de la recherche avec un meilleur état des lieux. Les principaux résultats de cette étape concernent les cinq dimensions analytiques retenues, à savoir : la direction et la gestion de l'école, les pratiques pédagogiques des enseignants, l'environnement scolaire, la mobilisation de la communauté et des parents et l'administration décentralisée.



Les directeurs des écoles modèles positives sont plus impliqués dans la performance de leurs écoles. Ils suivent de près la préparation et les résultats des examens, surtout ceux du CEPE, collectent des données sur leur établissement grâce au suivi des documents administratifs, et encadrent les enseignants en leur offrant supervision, soutien et formation.

Ces directeurs dédient plus de temps à la gestion des examens dans leur école, et sont plus au fait du placement de leur école dans les résultats nationaux du CEPE que ceux des écoles témoins. D'un point de vue bureaucratique, ils bénéficient d'une bonne gestion des documents, ce qui leur permet d'effectuer un meilleur suivi du fonctionnement de l'établissement et de l'accomplissement de leurs objectifs. Ils adoptent des approches de supervision de leurs enseignants qui leur permettent de vérifier la conformité des enseignants au programme d'étude, la cohérence de leurs méthodes d'enseignement, ainsi que l'attribution d'exercices aux élèves. Dans le même temps, les directeurs soutiennent leurs enseignants à travers des conseils d'enseignement plus fréquents qui donnent la possibilité aux enseignants de partager leurs expériences et de discuter de leur travail, ainsi qu'à travers des possibilités de formation continue au sein de l'école pour renforcer les compétences des enseignants.



Les enseignants des écoles modèles positives manifestent une meilleure prestation des cours, encouragent l'implication des élèves dans la leçon et renforcent leurs capacités. Les enseignants offrent une explication claire de la leçon, mentionnent explicitement ses objectifs et structurent les activités autour de ceux-ci. Ils concluent la leçon en résumant ses principaux enseignements. Les enseignants réussissent également à mieux impliquer les élèves dans la leçon, par exemple en leur demandant de passer au tableau ou de lire à voix haute. Les élèves montrent également une plus grande proactivité en participant volontairement aux cours. Enfin, les enseignants accompagnent mieux les élèves dans leurs progrès, surtout lorsqu'ils n'avancent pas au rythme voulu, en particulier en classe de CP1 qui est fondamentale pour l'apprentissage futur des élèves.



Les enseignants et les élèves des écoles modèles positives sont plus motivés grâce à des activités sociales, de compétition et de divertissement, et ils entretiennent de bonnes relations entre eux et avec le directeur. Les enseignants des écoles modèles positives sont plus satisfaits professionnellement que leurs collègues des écoles témoins. Le climat social qui règne dans leurs écoles contribue grandement à leur motivation. Les enseignants organisent des activités sociales et s'entraident au moyen de fonds de solidarité. Les directeurs tissent des relations chaleureuses et de confiance entre les enseignants et eux, parfois à travers des activités telles que des petits-déjeuners, mais aussi en se montrant plus indulgents avec les enseignants, ce qui les rend plus abordables lorsque les enseignants recherchent leur soutien, et en se tenant plus à l'écoute des enseignants en cas de problèmes ou de conflits. Les élèves des écoles modèles positives font aussi preuve d'une plus grande motivation, grâce à des activités extrascolaires telles que des compétitions académiques et d'autres activités à caractère plus festif, telles que les bals de fin d'année.



Les écoles modèles positives jouissent d'un engagement communautaire plus important, guidé par des parents investis dans l'éducation de leurs enfants, et par des COGES plus performants vis-à-vis de leurs projets d'école et plus actifs en termes de sensibilisation. Les parents d'élèves d'écoles modèles positives sont pour leur part plus présents aux réunions d'école, et en contact plus étroit avec les enseignants au sujet de l'éducation de leurs enfants. Ils sont aussi plus enclins à mener des initiatives bénévoles dans leurs écoles et à avoir de bonnes relations avec les directeurs, les soutenant dans les besoins de l'école. Les COGES des écoles modèles positives suivent quant à eux leurs projets d'école de plus près à travers des vérifications et des discussions avec les

directeurs et les enseignants. Ils participent aussi aux campagnes de sensibilisation menées par les écoles portant principalement sur l'importance de l'éducation et de la scolarisation des filles, parfois en prenant eux-mêmes l'initiative d'entamer ces campagnes.



Les conseillers pédagogiques des écoles modèles positives se concentrent sur la prévention des décrochages scolaires et une approche holistique de l'éducation.

Ces conseillers déclaraient que leur mission principale était d'empêcher les élèves d'abandonner l'école, et essayaient pour ce faire de développer les compétences socio-émotionnelles des élèves, sans s'arrêter à l'approche éducative traditionnelle.

L'étape 4 de la recherche, qui porte sur la mise à l'échelle des résultats clés, s'est penchée sur les recommandations liées à ces résultats et a proposé des leviers de mise en œuvre. Cette phase a abouti à un plan opérationnel concret de mise en œuvre. Comme pour les autres étapes de la recherche, elle a été menée en étroite collaboration avec l'équipe technique du MENA et différents acteurs intervenant dans le secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire. Sont présentées ci-dessous quelques recommandations générales issues de l'étape 4 :



1. Concevoir des formations pour améliorer les compétences des directeurs dans le suivi pédagogique et l'encadrement des enseignants, et **élaborer des outils** pour simplifier leur tâche dans ce domaine. Intégrer ces formations dans le cadre du PNAPAS ;



2. Appliquer la pédagogie structurée présentée dans le PNAPAS pour capter l'attention des élèves dès le début des cours et la conserver, en impliquant les élèves et en les rendant plus actifs ;



3. Comme préconisé dans le PNAPAS, procéder à une identification précoce, à l'aide de tests tels que l'outil ASER, des élèves en difficulté d'apprentissage, et adopter des approches pédagogiques centrées sur les élèves et leurs niveaux réels, telles que la méthode Teaching at the Right Level (Enseigner au bon niveau) ;



4. Former les enseignants à des approches éducatives positives telles que l'utilisation de pratiques bienveillantes en classe et l'inclusion des élèves dans l'élaboration des règles de la classe ;



5. Favoriser une mise en œuvre plus fréquente des activités extrascolaires ou d'enrichissement culturel et pédagogique, et assurer pour cela un soutien institutionnel des autorités éducatives, des ressources financières et matérielles adéquates pour les écoles, et l'implication active des enseignants et directeurs d'écoles ;



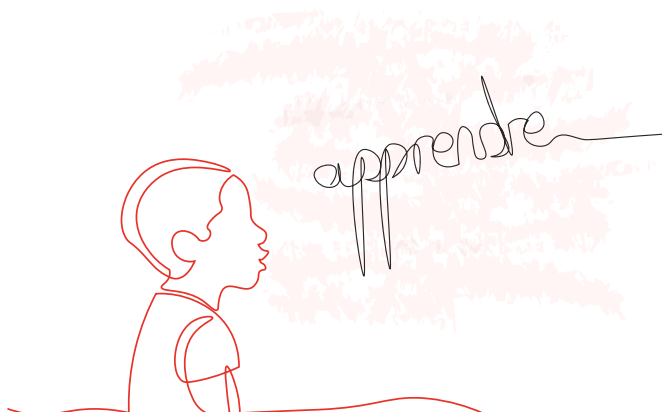
6. Définir clairement les rôles et responsabilités des membres du COGES et les former afin de promouvoir leur impact au sein des écoles ;



7. Former les enseignants en techniques de communication et d'engagement communautaire afin de promouvoir ce dernier et améliorer l'implication des parents dans l'apprentissage des élèves ;



8. Conformément au Pacte de partenariat de la Côte d'Ivoire et le Partenariat mondial pour l'éducation, former le personnel scolaire sur les questions de genre afin d'œuvrer en faveur d'une scolarisation des filles accrue, et augmenter le nombre de directrices d'écoles.



6. Annexes





Annexe 1 : Résultats quantitatifs

Les résultats présentés dans ces tableaux sont statistiquement significatifs. Les seuls résultats non statistiquement significatifs apparaissent en jaune et sont inclus dans le tableau parce qu'ils ont été inclus dans le rapport.

Tableau 3 : Résultats du questionnaire pour les directeurs

Variables	Total	Écoles modèles positives	Écoles témoins	P-valeur
Caractéristiques (comprend des résultats non statistiquement significatifs)				
Sexe (= femme)	7,0 %	7,0 %	7,0 %	1
Âge	44,7	44,4	44,9	0,7
Type de fonction : instituteur ordinaire (%)	89,0 %	90,0 %	88,0 %	0,77
Type de fonction : instituteur adjoint (%)	11,0 %	10,0 %	12,0 %	0,77
Est-ce que vous avez une classe ? Oui (%)	91,0 %	88,0 %	93,0 %	0,32
- Si oui, classe(s) enseignée(s) : CP1 (%)	9,0 %	7,0 %	12,0 %	0,35
- Si oui, classe(s) enseignée(s) : CP2 (%)	5,0 %	7,0 %	3,0 %	0,41
- Si oui, classe(s) enseignée(s) : CE1 (%)	13,0 %	13,0 %	12,0 %	0,79
- Si oui, classe(s) enseignée(s) : CE2 (%)	31,0 %	35,0 %	27,0 %	0,33
- Si oui, classe(s) enseignée(s) : CM1 (%)	24,0 %	23,0 %	25,0 %	0,83
- Si oui, classe(s) enseignée(s) : CM2 (%)	27,0 %	22,0 %	32,0 %	0,22
Diplôme pédagogique : DIAS (%)	6,0 %	8,0 %	3,0 %	0,25
Diplôme pédagogique : CEAP (%)	4,0 %	2,0 %	7,0 %	0,17
Diplôme pédagogique : DIS (%)	8,0 %	8,0 %	7,0 %	0,73
Diplôme pédagogique : CAP (%)	82,0 %	82,0 %	83,0 %	0,81
Diplôme académique le plus élevé : BEPC (%)	17,0 %	12,0 %	23,0 %	0,1
Diplôme académique le plus élevé : BAC (%)	41,0 %	40,0 %	42,0 %	0,85
Diplôme académique le plus élevé : BAC+ (%)	42,0 %	48,0 %	35,0 %	0,14
Avez-vous eu une formation formelle dans la gestion d'une école ? Par qui ? Inspecteur (%)	20,0%	20,0 %	20,0 %	1
Avez-vous eu une formation formelle dans la gestion d'une école ? Par qui ? IFADEM (%)	13,0 %	13,0 %	12,0 %	0,79
Avez-vous eu une formation formelle dans la gestion d'une école ? Par qui ? Conseiller pédagogique (%)	17,0 %	18,0 %	15,0 %	0,62
Gestion de l'école et gestion pédagogique				
La journée d'un directeur d'école comporte de nombreuses tâches. Au cours d'une semaine normale, quelles sont, dans la liste suivante, les trois tâches qui vous demandent le plus de temps ? Gestion des examens (%)	11,0 %	17,0 %	5,0 %	0,04

Variables	Total	Écoles modèles positives	Écoles témoins	P-valeur
Enquêteur : contrôle si les documents suivants sont disponibles : matricule des élèves disponible (%)	93,0 %	97,0 %	88,0 %	0,08
Enquêteur : contrôle si les documents suivants sont disponibles : cahier de composition disponible (%)	94,0 %	98,0 %	90,0 %	0,05
Faites-vous la matrice directeur ? Oui (%)	68,0 %	75,0 %	62,0 %	0,12
Imaginez que l'on vous donne un nombre de kits scolaires inférieur au nombre d'enfants inscrits dans votre école. Comment distribuez-vous cette ressource ? Il n'y a pas de critère (%)	5,0 %	8,0 %	2,0 %	0,1
Combien avez-vous fait de conseils d'enseignement depuis la rentrée ?	3,43	4,10	2,77	0,02
Enquêteur : Demandez à voir le cahier de la semaine. Cahier de la semaine vu (%)	82,0 %	88,0 %	77,0 %	0,1
Connaissez-vous les résultats du Certificat d'études primaires élémentaires (CEPE) de l'année dernière (2022) de cette école ? Oui (%)	99,0 %	100,0 %	98,0 %	0,32
Connaissez-vous les résultats du Certificat d'études primaires élémentaires (CEPE) de l'année dernière (2022) de la Côte d'Ivoire ? Oui (%)	68,0 %	75,0 %	62,0 %	0,12
Opinion sur les enseignants				
Selon vous, quels facteurs influencent la performance de l'enseignant ? Progrès d'apprentissage des élèves (%)	23,0 %	17,0 %	30,0 %	0,09
Selon vous, quels facteurs influencent la performance de l'enseignant ? Statut (contractuel ou fonctionnaire) (%)	7,0 %	2,0 %	12,0 %	0,03
Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou en désaccord avec les énoncés suivants ? Les enseignants de mon école ont une connaissance de la langue française suffisante pour enseigner le programme d'étude requis	3,88	3,93	3,83	0,09
Soutien aux élèves				
L'école a un dispositif de soutien scolaire aux élèves les plus faibles ? Oui (%)	35,0 %	40,0 %	30,0 %	0,25
- Si oui, pour les élèves à quels niveaux ? CP1 (%)	21,0 %	27,0 %	15,0 %	0,11
Comment êtes-vous mis au courant des retards des élèves ? Informé par les enseignants (%)	33,0 %	24,0 %	42,0 %	0,07
Comment êtes-vous au courant des retards des élèves ? Les parents préviennent (%)	12,0 %	20,0 %	4,0 %	0,02
Imaginons qu'un(e) élève est absent(e) tous les lundis, que faites-vous ? Autres (%)	10,0 %	15,0 %	5,0 %	0,07
Administration décentralisée et mobilisation communautaire				
Selon l'inspecteur ou le conseiller pédagogique, quels sont les facteurs qui ont influencé la performance des enseignants ? Autres (%)	0,35 %	45,0 %	25,0 %	0,02
Existe-t-il d'autres initiatives parentales bénévoles pour soutenir l'école et l'apprentissage des enfants ? Oui (%)	32,0 %	40,0 %	25,0 %	0,07

Tableau 4 : Résultats du questionnaire pour les enseignants

Variables	Total	Écoles modèles positives	Écoles témoins	P-valeur
Caractéristiques (comprend des résultats non statistiquement significatifs)				
Sexe (= femme)	29,0 %	29,0 %	29,0 %	1
Âge	38,67	38,92	38,43	0,59
Diplôme pédagogique : DIAS (%)	19,0 %	17,0 %	22,0 %	0,33
Diplôme académique le plus élevé : BEPC (%)	23,0 %	19,0 %	27,0 %	0,12
Diplôme académique le plus élevé : BAC (%)	45,0 %	38,0 %	51,0 %	0,05
Diplôme académique le plus élevé : BAC+ (%)	32,0 %	43,0 %	22,0 %	0
Durée de formation en CAFOP (en années)	2,92	2,99	2,85	0,18
Durée du stage (en mois)	9,81	9,83	9,78	0,94
Motivation d'enseignant				
Pour quelles raisons avez-vous été absent au cours du mois de mars de cette année (2023) ? Santé (%)	10,0 %	7,0 %	13,0 %	0,12
Pour quelles raisons avez-vous été absent au cours du mois de mars de cette année (2023) ? Pour des activités génératrices de revenus (%)	1,0 %	3,0 %	0,0 %	0,08
Êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants ? J'aimerais être muté dans une autre école si c'était possible (%)	40,0 %	34,0 %	45,0 %	0,08
Pouvez-vous donner 3 raisons pour lesquelles vous avez décidé de devenir enseignant : Par conviction (%)	67,0 %	72,0 %	62,0 %	0,1
Un enseignant peut avoir plusieurs missions dans sa carrière et auprès de ses élèves. Quelle est votre mission la plus importante dans cette école et pour la classe dans laquelle vous enseignez ? Éviter que les enfants n'abandonnent l'école (%)	6,0 %	9,0 %	3,0 %	0,02
Pratiques pédagogiques				
Avez-vous reçu une formation complémentaire ou continue dans les domaines suivants ? Grand groupe (%)	45,0 %	39,0 %	51,0 %	0,07
Pensez-vous avoir besoin de plus de formation ? Oui (%)	98,3 %	100,0 %	96,7 %	0,04
Vous avez fini une leçon et vous constatez qu'un élève n'a pas assimilé la leçon. Que faites-vous ? Parler aux parents pour voir s'il rencontre des difficultés (%)	5,0 %	3,0 %	8,0 %	0,08
À quelle fréquence utilisez-vous les stratégies relatives à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation suivantes ? Je dis aux élèves dans quels domaines ils peuvent encore s'améliorer.	3,01	3,18	2,83	0,04
À quelle fréquence utilisez-vous les stratégies relatives à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation suivantes ? Je continue à enseigner jusqu'à ce que les élèves comprennent.	3,1	3,13	3,07	0,72
À quelle fréquence utilisez-vous les stratégies relatives à l'enseignement, apprentissage et évaluation suivantes ? J'accorde un soutien supplémentaire aux élèves qui ne progressent pas suffisamment.	2,97	3,17	2,78	0,02
En français, quels sont les deux domaines auxquels vous accordez le plus de temps ? La lecture (%)	84,0 %	80,0 %	88,0 %	0,1

Variables	Total	Écoles modèles positives	Écoles témoins	P-valeur
Soutien du directeur et environnement scolaire				
Est-ce que votre directeur vous soutient dans votre classe concernant les sujets suivants ? Le programme scolaire pour ma classe (%)	87,0 %	83,0 %	91,0 %	0,12
Est-ce que votre directeur vous soutient dans votre classe concernant les sujets suivants ? Planification des leçons (%)	85,0 %	80,0 %	89,0 %	0,07
Avez-vous le sentiment de pouvoir demander librement l'aide de votre directeur lorsque vous êtes confronté(e) à un défi sur votre lieu de travail ? (1 à 4)	2,96	3,1	2,82	0,07
Quelles stratégies le directeur utilise-t-il pour résoudre les éventuels conflits entre enseignants ? Convocation de l'enseignant (%)	39,0 %	46,0 %	32,0 %	0,07
Quelles stratégies le directeur utilise-t-il pour résoudre les éventuels conflits entre enseignants ? Demande d'explications (%)	24,0 %	31,0 %	17,0 %	0,02
Avez-vous de bonnes relations avec les parents d'élèves ? (1 à 4)	3,4	3,49	3,32	0,04

Tableau 5 : Résultats du questionnaire pour les COGES

Variables	Total	Écoles modèles positives	Écoles témoins	P-valeur
Sexe (= femme)	6,0 %	9,0 %	3,0 %	0,22
Fonction dans le COGES : Autres (%)	3,0 %	0,0 %	7,0 %	0,04
Plus haut niveau d'étude atteint : enseignement primaire incomplet (%)	19,0 %	26,0 %	12,0 %	0,05
Plus haut niveau d'étude atteint : enseignement primaire complet (%)	4,0 %	5,0 %	3,0 %	0,63
En quelle classe vos enfants sont-ils inscrits dans cette école ? CE1 (%)	25,0 %	18,0 %	33,0 %	0,1
En quelle classe vos enfants sont-ils inscrits dans cette école ? CM2 (%)	23,0 %	31,0 %	15,0 %	0,06
Est-ce que le bureau de COGES est renouvelé à chaque fin de mandat (deux années) ? Oui (%)	96,0 %	95,0 %	97,0 %	0,62
Existe-t-il un budget annuel de l'école ? Oui (%)	67,0 %	72,0 %	62,0 %	0,21
Existe-t-il un projet d'école ?	66,0 %	69,0 %	63,0 %	0,49
Avez-vous participé à son élaboration ? Oui (%)	60,0 %	60,0 %	60,0 %	0,92
À quelle fréquence suivez-vous le déroulement de la mise en œuvre du projet d'école ? (Nombre de fois par année)	1,82	2,17	1,48	0,04
Comment suivez-vous la mise en œuvre du projet d'école ? Je consulte le directeur de l'école ou les enseignants (%)	43,0 %	57,0 %	30,0 %	0,00
Est-ce que les élèves en difficulté suivent des cours de soutien à l'école ? Oui (%)	57,0 %	64,0 %	50,0 %	0,12
Quel est le niveau d'implication des parents dans les activités organisées par le COGES/directeur ? (1 à 3)	2,26	2,12	2,40	0,05
L'école a-t-elle un dispositif de soutien scolaire aux élèves les plus faibles ?	37,0 %	45,0 %	30,0 %	0,1

Tableau 6 : Résultats du questionnaire pour les conseillers pédagogiques

Variables	Total	Écoles modèles positives	Écoles témoins	P-valeur
Sexe (= femme)	11,0 %	20,0 %	5,0 %	0,05
Ancienneté à la fonction de CPPP (en années)	4,07	4,7	3,44	0,27
Nombre d'écoles couvertes	12,68	12,9	12,46	0,61
Diplôme académique le plus élevé : BEPC (%)	7,0 %	7,0 %	7,0 %	0,99
Diplôme académique le plus élevé : BAC (%)	48,0 %	45,0 %	51,0 %	0,56
Diplôme académique le plus élevé : BAC+ (%)	45,0 %	48,0 %	43,0 %	0,56
Depuis combien d'années couvrez-vous cet ensemble d'écoles ?	2,99	3,8	2,2	0,11
Un enseignant peut avoir plusieurs missions dans sa carrière et auprès de ses élèves. Selon vous, quelle devrait être la mission la plus importante dans cette école ? Éviter que les enfants n'abandonnent l'école (%)	15,0 %	22 %	8 %	0,07
Un enseignant peut avoir plusieurs missions dans sa carrière et auprès de ses élèves. Selon vous, quelle devrait être la mission la plus importante dans cette école ? Les enfants acquièrent d'excellentes compétences en lecture (%)	17,0 %	10 %	23 %	0,06
Un enseignant peut avoir plusieurs missions dans sa carrière et auprès de ses élèves. Selon vous, quelle devrait être la mission la plus importante dans cette école ? Apprendre aux enfants à interagir les uns avec les autres (compétences socio-émotionnelles) (%)	13,0 %	18 %	8 %	0,12
Selon vous, quelle(s) stratégie(s) pédagogique(s) est/sont la/les plus appliquée(s) par les enseignants dans cet établissement ? Pédagogie inclusive (%)	46,0 %	57 %	36 %	0,03
Que proposeriez-vous pour améliorer le système d'encadrement actuel de l'école ? Augmentation du nombre d'encadreurs (%)	30,0 %	22,0 %	38,0 %	0,07

Tableau 7 : Résultats des observations de classe

Variables	Total	Écoles modèles positives	Écoles témoins	P-valeur
Temps consacré à la tâche - 1er instantané (5 min)				
Laquelle des activités suivantes se déroule en ce moment ? L'élève écrit au tableau	23,0 %	32,0 %	13,0 %	0
Laquelle des activités suivantes se déroule en ce moment ? Les élèves lisent à voix haute	27,0 %	35,0 %	18,0 %	0
Laquelle des activités suivantes se déroule en ce moment ? Éléves copient du tableau/prennent des notes	5,0 %	8,0 %	2,0 %	0,01
Laquelle des activités suivantes se déroule en ce moment ? Expérience/démonstration pratique	7,0 %	4,0 %	10,0 %	0,05
À quel niveau les étudiants sont-ils à la tâche ?	2,89	2,98	2,8	0,05
Temps consacré à la tâche - 2e instantané (10 min)				
Laquelle des activités suivantes se déroule en ce moment ? Les élèves lisent à voix haute	21,0 %	0,25	0,16	0,08
À quel niveau les étudiants sont-ils à la tâche ?	2,9	3,03	2,76	0,01
Temps consacré à la tâche - 3e instantané (15 min)				
Laquelle des activités suivantes se déroule en ce moment ? Éléves copient du tableau/prennent des notes	2,0 %	1,0 %	4,0 %	0,12
Laquelle des activités suivantes se déroule en ce moment ? Expérience/démonstration pratique	9,0 %	6,0 %	12,0 %	0,09
Le déroulement des cours et la facilitation des leçons				
L'enseignant articule explicitement les objectifs de la leçon et relie les activités de la classe aux objectifs (1 à 4)	3,08	3,16	3	0,03
L'explication du contenu de l'enseignant est claire (1 à 4)	3,07	3,13	3,01	0,09
L'enseignant a-t-il résumé les principaux apprentissages de la journée ? Oui (%)	33,0 %	38,0 %	27,0 %	0,07
L'enseignant a-t-il donné des devoirs ? Oui (%)	1,0 %	2,0 %	0,0 %	0,09
Les élèves se portent volontaires pour participer à la salle de classe (1 à 4)	2,73	2,82	2,63	0,03
L'enseignant utilise un langage positif avec les élèves (1 à 4)	2,99	3,05	2,92	0,11
Les interactions enseignant-élève sont chaleureuses (1 à 4)	2,7	2,81	2,6	0,04

Annexe 2 : Sélection des écoles modèles positives et des écoles témoins



Choix des variables de performance

Deux indicateurs ont été utilisés pour mesurer la performance des écoles ivoiriennes : i) la promotion tout au long du cycle scolaire et ii) la moyenne obtenue au CEPE. Ces variables ont été choisies car elles permettent de mesurer les deux composantes de l'objectif de développement durable 4, c'est-à-dire une éducation de qualité (à travers les résultats au CEPE) pour tous (à travers le taux de promotion). L'étape 1 de la recherche a mis en évidence la forte corrélation entre ces variables de performance et des éléments liés au contexte et aux intrants scolaires.

Le taux de promotion au niveau des écoles est l'indicateur de performance principal. Il est calculé comme la moyenne des taux de promotion observés du CP1 au CM2 au cours de quatre années académiques (2018/19-2021/22). Afin de s'assurer que les écoles ayant de bons taux de promotion sont également capables d'offrir des apprentissages de qualité, la sélection d'écoles a été effectuée en prenant en compte le taux de réussite au CEPE.



Sélection des écoles modèles positives

Seules les écoles publiques dont les taux de promotion étaient calculés pour les quatre ans (2018/19-2021/22), dont toutes les classes avaient des élèves inscrits et dont le taux de promotion était inférieur à 120 % ont été envisagées pour la sélection. Sur les 19 078 écoles publiques en activité en 2021/22, 15 574 avaient des données disponibles pour les quatre années en question et comptaient plus de 30 élèves ; plus de 4 000 écoles n'offraient pas une ou plusieurs années du cycle primaire, et 1 549 écoles avaient des taux de promotion inférieurs à 0 % ou supérieurs à 120 %. En conséquence, la sélection des écoles modèles positives a finalement porté sur 9 404 écoles publiques.

Un modèle prédictif des performances des écoles a été mis en place pour chacun des contextes étudiés. Le choix des variables de ce modèle prédictif est fondé sur la forte corrélation entre ces dernières et les variables de performance. Le choix des variables a également été dicté par le souhait de ne pas inclure des variables mesurant les pratiques et les comportements, comme le nombre de visites d'inspecteur ou la fréquence des réunions avec les parents d'élèves. Le modèle prédictif inclut des variables de contexte et de ressources des écoles. Ainsi, les variables choisies au niveau de l'école sont les suivantes :

- Infrastructure : pourcentage de salles en bonne état, présence de latrines, ratio de places par élève et disponibilité d'une bibliothèque.
- Intrants scolaires : kits scolaires par élèves, ratio élèves/maître par niveau scolaire et pourcentage d'enseignants avec le BAC ou plus.
- Contexte : pourcentage de filles, pourcentage d'enfants qui n'ont pas un extrait de naissance, distance moyenne entre la maison des élèves et l'école, superficie de cacao en millions d'hectares par région identifiée à partir d'une image satellite par un ensemble de données tertiaires (zones 2 et 3) et la disponibilité d'électricité dans l'école.

Le taux de promotion et réussite au CEPE prédit pour chaque école a ensuite été comparé au taux de promotion et réussite observé, et les écoles présentant la plus grande différence entre les valeurs observées et prédites ont été classées dans la catégorie des écoles modèles positives. Les résultats de cet exercice peuvent être visualisés dans les **Figures 4, 5 et 6**. Les points rouges symbolisent les 60 écoles modèles positives, c'est-à-dire les écoles dont les résultats excèdent le plus la prédiction des modèles en termes de promotion et réussite au CEPE.

Tableau 8 : Résultats de la régression

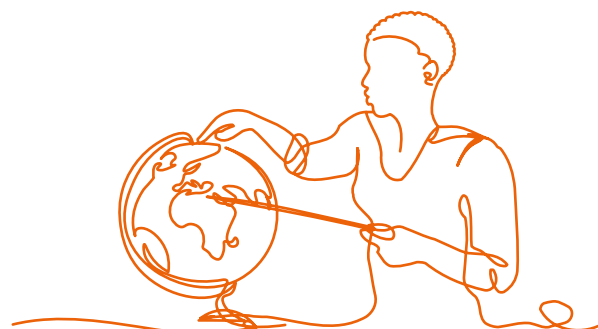
Variables	Zone 1		Zone 2		Zone 3	
	Promotion	CEPE	Promotion	CEPE	Promotion	CEPE
Pourcentage de filles dans l'école	4,565	0,502	11,44***	13,72*	3,748*	18,73***
Moyenne d'âge (par niveau)	-2,654***	-0,903	-2,100***	-3,484***	-1,660***	0,155
Pourcentage d'élèves sans extrait de naissance	-0,401	-4,655**	-1,677**	-3,281**	-0,584	-0,181
Distance école-maison (km)	-0,664	0,496	-0,338	-0,641	-0,00445	0,508
Kits scolaires par élève	0,116	1,713	-1,442***	4,849***	-0,468	3,728***
Pourcentage de salles en bon état	-0,00181	-0,0106	0,00477	-0,00305	0,000991	-0,00267
Places assises par élève	0,726	3,932**	0,284	5,980***	1,054*	1,366
Latrines pour 100 élèves	0,00836	0,213	-0,0745	0,528**	0,0246	-0,00999
Écoles approvisionnées en électricité	0,106	0,863	-0,323	2,416***	-0,142	2,122***
Écoles dotées d'une bibliothèque	-0,224	1,333	0,142	-1,033	0,781***	0,758
Pourcentage d'enseignants titulaires du BAC ou BAC+	-0,273	3,324*	0,369	2,981**	-0,0165	4,190***
Ratio élèves/maître	-	-	-0,00712	0,0427	0,00883	-0,0129
Superficie de cacao en millions d'hectares (région)	-	-	-0,247	4,207	21,30***	32,96***
R ²	0,267	0,587	0,286	0,476	0,220	0,491
Obs.	7752	5686	9013	6649	20764	15256

*** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1



Sélection des écoles témoins

La dernière étape de la sélection de l'échantillon a consisté à choisir les écoles témoins. Pour cela, des écoles témoins potentielles, c'est-à-dire des écoles dont le taux de promotion ou la moyenne au CEPE sont proches des valeurs prédites par les modèles prédictifs¹⁶, ont tout d'abord été sélectionnées. Ceci permet de garantir que les écoles témoins sont des écoles moyennes, ni meilleures que prévu, ni particulièrement en difficulté. Puis, pour chaque école modèle positive, une école témoin située dans le même secteur pédagogique et dont les caractéristiques sont aussi proches que possible de celles de l'école modèle positive a été choisie.



¹⁶ Plus formellement, il s'agit des écoles dont le résidu standardisé se situe entre -0,5 et +0,5.

Figure 4 : Comparaison entre les taux de promotion et de réussite au CEPE prédits et observés pour le Contexte 1

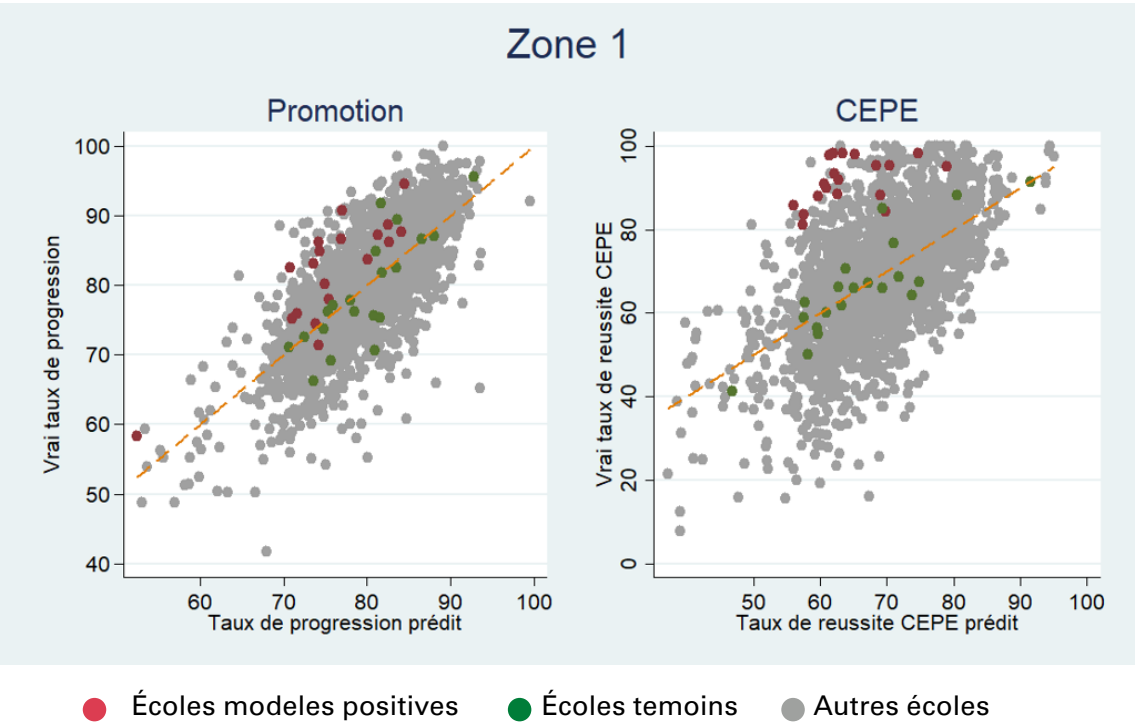


Figure 5 : Comparaison entre les taux de promotion et de réussite au CEPE prédits et observés pour le Contexte 2

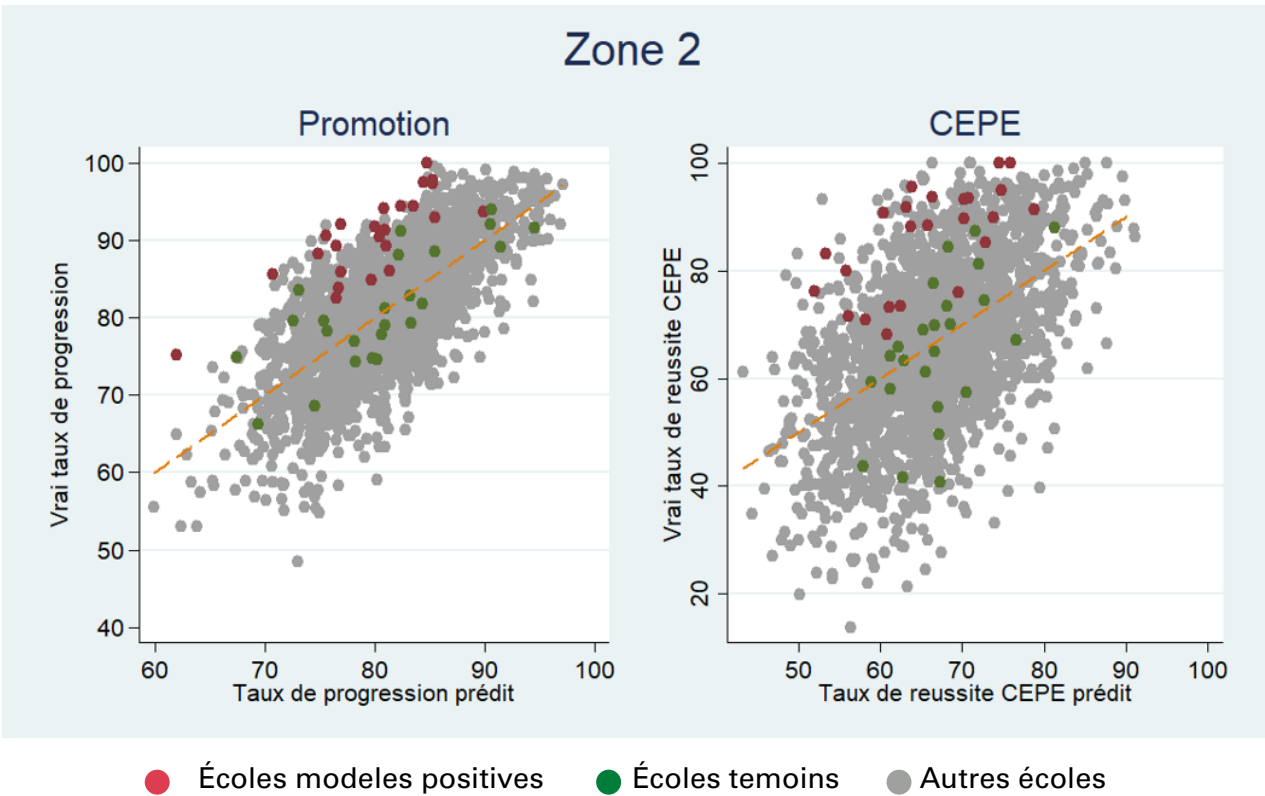
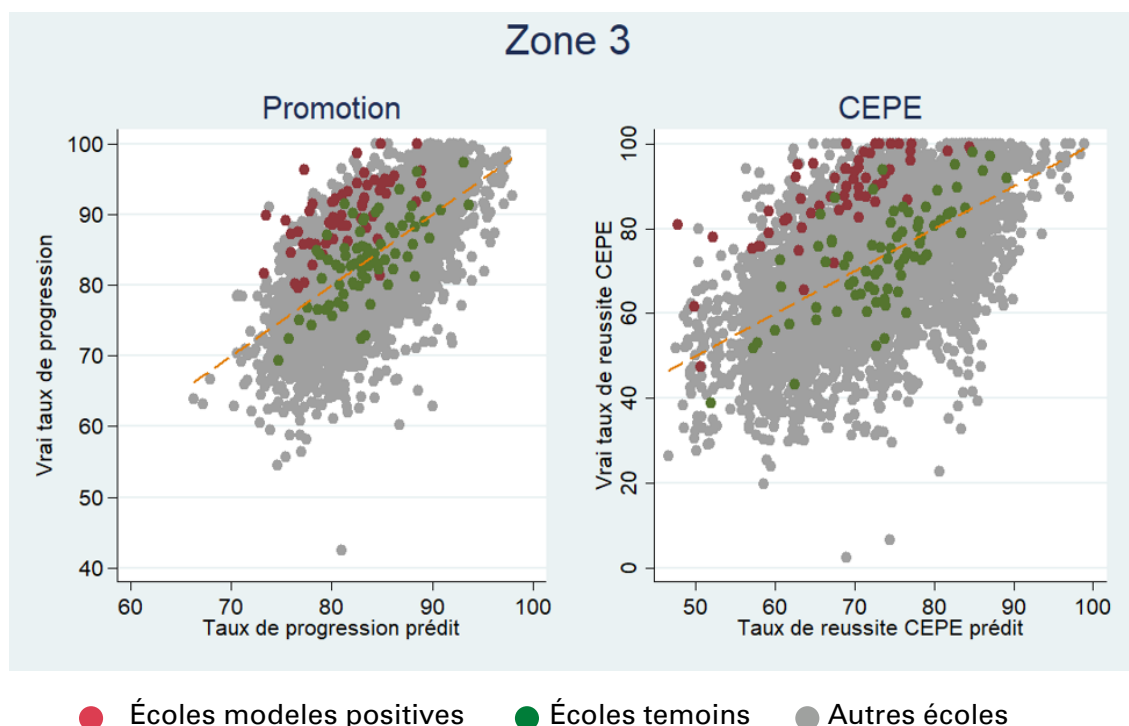


Figure 6 : Comparaison entre les taux de promotion et de réussite au CEPE prédits et observés pour le Contexte 3



Annexe 3 : Observations de classe

Les différences dans les pratiques pédagogiques pourraient contribuer à expliquer la meilleure performance des écoles modèles positives. Alors que les questionnaires destinés aux enseignants contenaient de nombreuses questions sur les pratiques pédagogiques, des leçons ont également été enregistrées et analysées dans chacune des 120 écoles incluses dans l'échantillon quantitatif afin de pouvoir observer ces pratiques de plus près et de manière objective, et de mieux comprendre les différences entre les écoles modèles positives et les écoles témoins à ce niveau. Deux vidéos d'observation de classe de 40 minutes ont été enregistrées dans chaque école.

Avant le début du tournage, les recenseurs ont rempli un questionnaire précisant la matière enseignée, le niveau de classe, le sexe de l'enseignant et si tous les élèves avaient une place assise.

Les films ont ensuite été visionnés par une équipe distincte de quatre recenseurs qui ont répondu à une série de questions relatives à la leçon. Le cadre d'analyse développé pour les besoins de l'enquête a été adapté à partir de différents outils d'observation de classe existants, y compris l'outil « Teach » développé par la Banque Mondiale. Le cadre d'analyse des observations de classe analyse cinq domaines : les activités d'apprentissage, les pratiques pédagogiques, les compétences socio-émotionnelles, la culture générale de la classe et l'utilisation des ressources d'apprentissage.

L'équipe DMS a attribué au hasard aux enquêteurs les films à regarder. Avant le début du codage, l'équipe DMS s'est assurée que la sélection de films attribués à chaque enquêteur comportait une proportion équilibrée d'écoles modèles positives et d'écoles témoins provenant des trois

contextes. Cette mesure visait à garantir que les biais des enquêteurs influenceraient le moins possible les résultats relatifs aux comportements et pratiques. Afin de limiter le risque, les résultats ont été aussi analysés en tenant compte des biais des enquêteurs.



Annexe 4 : Méthodologie qualitative



Développement participatif des outils de collecte des données qualitatives

Les outils de collecte des données qualitatives ont été conçus en collaboration avec le MENA en juillet 2022 lors d'un atelier de cinq jours à Grand Bassam. D'autres parties concernées au niveau national (bureau de l'UNICEF en Côte d'Ivoire, représentants des inspections scolaires, directeurs ainsi que fonctionnaire du secteur de l'éducation) ont également participé à cet atelier de cocréation. Pour identifier les interlocuteurs les plus pertinents au niveau de l'école, la conception de la recherche s'est largement appuyée sur l'expertise du ministère et de ses partenaires, qui s'est également avérée essentielle pour élaborer les guides d'entretien et de discussion de groupe. Les questions des guides d'entretien visaient à explorer les cinq domaines thématiques, à savoir la direction et la gestion des écoles, les pratiques pédagogiques, l'environnement scolaire, la mobilisation communautaire et l'administration décentralisée. La participation du MENA et d'autres experts nationaux a été d'une importance primordiale pour déterminer les questions spécifiques ainsi que la formulation la plus efficace et la plus adaptée.



Codage et analyse

Pour faciliter le processus de codage et assurer la cohérence entre les chercheurs, les données qualitatives collectées ont été codées à l'aide du logiciel d'analyse NVivo. Lors de l'analyse des données, l'équipe a utilisé un codage déductif ainsi qu'un codage inductif. Dans un premier temps, cinq codes de premier niveau, correspondant aux cinq domaines analytiques décrits ci-dessus, ont été créés. Dans un second temps, des codes de sous-niveau émergeant des données elles-mêmes ont été ajoutés dans le cadre d'une approche inductive.

Les données ont été codées par école, mais sans identifier les écoles qui constituaient des modèles positifs. Les écoles ont ensuite été analysées par paires pour assurer la prise en compte des éléments contextuels (similaires dans chaque paire) lors de l'analyse. Un document de synthèse a été préparé pour chaque école, contenant des informations sur les défis, les pratiques et les caractéristiques générales de l'école, tels qu'ils avaient été décrits par les différentes personnes interrogées. Par ailleurs, une grille de saturation a été employée pour identifier les pratiques positives mises en œuvre au niveau des écoles modèles positives, ainsi que leur récurrence. Les résultats croisés de cette analyse et de la grille de saturation constituent les principales conclusions de ce rapport.



Annexe 5 : Les cinq domaines thématiques de la recherche DMS

Dans le cadre de la recherche DMS, l'identification des comportements et des pratiques liés aux bonnes performances des écoles se fonde sur un cadre conceptuel comprenant cinq domaines thématiques, reconnus comme étant des facteurs jouant un rôle clé dans le développement des écoles et l'amélioration de leurs performances (Ministère de l'éducation, des arts et de la culture de Namibie et UNICEF, 2016 ; Twazeza East Africa, 2019) :



La direction et la gestion de l'école

Le rôle de directeur d'école est central pour la performance de l'établissement, car c'est lui qui établit les normes de performance auxquelles les enseignants et les élèves doivent aspirer, en agissant en tant que modèle. C'est également lui qui sert de référence pour les normes de responsabilité appliquées dans l'école. En outre, en particulier dans les zones rurales de certains pays africains où les normes sociales peuvent influencer la fréquentation scolaire, l'impact du directeur sur les performances de l'école porte également sur sa gestion des relations avec la communauté (Ministère de l'éducation, des arts et de la culture de Namibie et UNICEF, 2016).



Les pratiques pédagogiques

L'importance des pratiques pédagogiques découle d'un certain nombre d'études qui ont montré que l'apprentissage des enfants au niveau individuel, et la performance de l'école au niveau collectif, bénéficieraient davantage d'une pédagogie construite autour de l'élève et l'intégrant comme un élément central et actif du processus, que d'une configuration où l'élève se limite à absorber passivement l'information (Armstrong, 2006 ; Elmore, 1996).



L'environnement scolaire

La relation entre l'environnement et les performances scolaires a fait l'objet de plusieurs recherches montrant une corrélation positive entre ces deux éléments (Thapa *et al.*, 2013). Bien que l'environnement scolaire soit un sujet assez vaste regroupant diverses composantes, des facteurs tels que la relation entre les différents acteurs de l'école et le sentiment de sécurité au sein de l'école figurent souvent au centre du débat et constituent un point d'analyse important de la recherche DMS.



La mobilisation de la communauté

Plusieurs études ont montré que le suivi des activités scolaires par la communauté améliorerait la fréquentation scolaire et les résultats d'apprentissage dans certains contextes. Cependant, d'autres recherches ont montré que les connaissances des parents et des comités de gestion nécessaires au suivi des activités au niveau de l'école (telles que la connaissance des prérogatives des comités et du fonctionnement de l'école) étaient souvent très limitées. L'impact de la mobilisation communautaire devient significatif dès lors que les membres sont suffisamment formés à leur rôle et à leur responsabilité dans le suivi et la gestion de l'école (Snilstveit *et al.*, 2016).



L'administration décentralisée

Ce domaine a été inclus dans la recherche DMS en raison de son importance dans le processus de cocréation adopté, qui vise à faire du Gouvernement à tous les niveaux (central, local, etc.) un acteur actif de la recherche. Il s'agit notamment de partager des informations sur les pratiques adoptées au sein des institutions gouvernementales qui, à leur tour, influencent les résultats scolaires.



Références

Références

- Agence japonaise de coopération internationale (JICA) et Ministère de l'intérieur et de la sécurité de Côte d'Ivoire, Développement des ressources humaines pour le renforcement de l'administration locale dans les zones Centre et Nord de la Côte d'Ivoire, Phase 2, 2023.
- Albán Conto, C., *Time to Teach – Teacher attendance and time on task in primary schools in Côte d'Ivoire*, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence, 2021.
- Azoh, François Joseph, and Zamblé Théodore Goin Bi. 2020. « Children at the Bottom of the Pyramid and Government Policies. », *Learning, Marginalization, and Improving the Quality of Education in Low-Income Countries*, 323-342. Springer.
- Bergen, N. et Labonté, R., « "Everything is perfect, and we have no problems": detecting and limiting social desirability bias in qualitative research », *Qualitative health research*, vol. 30, n° 5, 2020, p. 783-792.
- Direction des études, des stratégies, de la planification et des statistiques, Rapport d'analyse statistique, Système éducatif ivoirien 2020. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle de Côte d'Ivoire, 2020.
- Ministère de l'éducation nationale de Côte d'Ivoire. Arrêté n° 0165 du MEN/CAB du 22 novembre 2012 portant création, composition, attributions et fonctionnement de la Commission de discipline et du mérite des comités de gestion des établissements scolaires publics, en abrégé CDM-COGES, 2012.
- Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation de Côte d'Ivoire, Ministère de l'intérieur et de la sécurité, Ministère de l'économie et des finances de Côte d'Ivoire, Ministère du budget et du portefeuille de l'État de Côte d'Ivoire. Arrêté interministériel n° 0010 du MENA/MIS/MEF/MBPE du 12 - janvier 2022 précisant les modalités d'application du décret 2020-997 du 30 décembre 2020 modifiant le décret 2012-488 du 07 juin 2012 portant attributions, organisation et fonctionnement des Comités de gestion des établissements scolaires publics, 2022.
- Initiative Francophone Pour la Formation à Distance des Maîtres. Développer le leadership du chef d'établissement pour améliorer les performances de l'établissement. Livret 2. Disponible en: <https://www.ifadem.org/fr/ressources/developper-le-leadership-du-chef-detablissement-pour-ameliorer-les-performances-de-letablissement>.
- Institut de statistique de l'UNESCO, Tableau de bord de la Côte d'Ivoire, 2025.
- Institut national de la statistique, La situation des femmes et des enfants en Côte d'Ivoire. Enquête à indicateurs multiples 2016 – MICS 5, Ministère du plan et du développement de Côte d'Ivoire, 2016.
- Ministère de l'éducation, des arts et de la culture de Namibie et UNICEF, "We are the architects of our own destiny!" *Study of Positive Deviant Schools in Namibia*. Windhoek (Namibie), 2016.
- PASEC, PASEC 2019 – Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la francophonie, 2020.
- Twaweza East Africa, *Positive Deviance in Primary Education. Schools and teachers making an outstanding contribution to learning in Eastern Uganda*. Kampala (Ouganda), 2019.
- UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Ministère de l'éducation nationale de Côte d'Ivoire et bureau de l'UNICEF en Côte d'Ivoire, Data Must Speak : Comprendre les facteurs de performance des écoles ivoiriennes. UNICEF Innocenti, Florence (Italie), 2023.

pour chaque enfant, des résultats

Pour nous contacter :

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective

Via degli Alfani, 58

50121, Florence, Italie

Tél. : (+39) 055 20 330

Adresse électronique : innocenti@unicef.org

Médias sociaux : @UNICEF Innocenti sur [Facebook](#), [Instagram](#), [LinkedIn](#), [Twitter](#) et [YouTube](#)

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), Avril 2025