

unicef 

pour chaque enfant



Rapport de synthèse

DATA MUST SPEAK

Apprendre des écoles :

Des pratiques ancrées localement
pour améliorer les résultats scolaires
à grande échelle

L'**UNICEF** intervient 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 œuvre 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 examine les questions d'importance majeure pour les enfants, qu'elles soient actuelles ou émergentes. Il réalise des travaux de recherche et de prospective pour impulser le changement dans de nombreux domaines ayant trait aux droits de l'enfant, ses efforts permettant d'initier le débat au niveau mondial et de mobiliser activement les jeunes.

Le Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF fournit aux leaders d'opinion et aux décideurs et décideuses les données probantes nécessaires pour bâtir un monde meilleur et plus sûr pour les enfants. Il 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. Il s'appuie sur des travaux de prospective pour élaborer les programmes en faveur des enfants, notamment des études prospectives, des analyses de tendances et l'élaboration de scénarios.

Le Centre produit une gamme diversifiée et évolutive de rapports de haut niveau, d'analyses et de documents d'orientation, et met à disposition une plateforme pour alimenter les débats et les plaidoyers sur 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

Tél. : (+39) 055 20 330

Adresse électronique : innocenti@unicef.org

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

Pour citer ce document :

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, *Apprendre des écoles : Des pratiques ancrées localement pour améliorer les résultats scolaires à grande échelle*. UNICEF Innocenti, Florence, décembre 2025.

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

Photo de couverture : © UNICEF/UNI490773/Studio 19



Remerciements

La recherche Data Must Speak (DMS) sur les modèles positifs repose sur la conviction que les acteurs locaux constituent les principaux catalyseurs des avancées dans le secteur de l'éducation. DMS a donc mis un point d'honneur à co-crée sa recherche avec les parties prenantes concernées et les partenaires locaux, depuis la phase de conception initiale jusqu'à l'utilisation des données probantes. La recherche sur les modèles positifs a été rendue possible grâce à l'engagement des ministères de l'éducation et des équipes de l'UNICEF des pays suivants :

- Brésil (État du Maranhão) : Département de l'éducation de l'État du Maranhão ; UNICEF Brésil ; et bureau extérieur de l'UNICEF au Brésil dans l'État du Maranhão
- Côte d'Ivoire : Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation ; et bureau de l'UNICEF en Côte d'Ivoire
- Éthiopie : Ministère de l'éducation ; et bureau de l'UNICEF en Éthiopie
- Ghana : Ministère de l'éducation ; et bureau de l'UNICEF au Ghana
- Madagascar : Ministère de l'éducation nationale ; et bureau de l'UNICEF à Madagascar
- Mali : Ministère de l'éducation ; et bureau de l'UNICEF au Mali
- Népal : Ministère de l'éducation, des sciences et de la technologie ; et bureau de l'UNICEF au Népal
- République démocratique populaire lao : Ministère de l'éducation et des sports ; et bureau de l'UNICEF en République démocratique populaire lao
- République-Unie de Tanzanie (continent et Zanzibar) : Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie de Tanzanie ; Bureau du président – administration régionale et gouvernement local ; Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle de Zanzibar ; et bureau de l'UNICEF en Tanzanie, y compris le bureau extérieur de Zanzibar
- Tchad : Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique ; et bureau de l'UNICEF au Tchad
- Togo : Ministère des enseignements primaire, secondaire, technique et de l'artisanat ; et bureau de l'UNICEF au Togo
- Zambie : Ministère de l'éducation ; et bureau de l'UNICEF en Zambie

Le présent rapport a été élaboré par Ana Luiza Fonseca Minardi, Alexis Le Nestour, Michèle Boujikian, Ross Duncan, Jessica Bergmann et Renaud Comba.

La recherche DMS sur les modèles positifs n'aurait en outre pas été possible sans le dévouement et le soutien d'Erica Aiazzi, Mamy Andrianarilala, Rafaela Arnold, Cécile Avena, Foli Bright, Carlos Bueno, Emilie Buttarelli, Luisa Cardoso, Kevin Clidoro, Matej Damborsky, Jéssica Daminelli, Michelle Djong, Sara Ameziane Hassani, Ryan Herman, Arsène Kafando, Henry Kulaya, Ellen Ledger, Andrea Lépine, Lorena Lévano, Yoly Yue Liu, Komlan Nouwokpo, Moira Gail Pavino, Luca Pesando, Ieva Raudonytė, Annika Rigole, Sonakshi Sharma, Bertrand Tagne Tameza et Maria Regina Tongson.

Ce rapport a fait l'objet d'un examen par des pairs internes et externes à l'UNICEF, et a bénéficié des précieux retours et contributions d'Annika Rigole (Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Est et australe), Benjamin Hickler (UNICEF Innocenti), Bronwen Magrath (Fondation Aga Khan), Haritz Goya Lujambio (Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest du Centre), Jean Luc Yameogo (Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et centrale), Kanan Dubal (Fondation Jacobs), Michelle Kaffenberger (What Works Hub for Global Education), Sakshi Mishra (UNICEF), Samuel Kembou (Fondation Jacobs), Suman Suchdeva (UNICEF), Tricia Wind (CRDI) et Wongani Grace Tauro (Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Est et australe).

Les auteurs remercient tout particulièrement Jessica Bergmann et Renaud Comba, qui ont supervisé la mise en œuvre de la recherche.

Les auteurs tiennent également à remercier Linda Jones, qui a assuré la direction générale de la recherche et de l'unité éducation de l'UNICEF Innocenti, ainsi que Matt Brossard pour ses idées, sa vision et sa créativité, ainsi que pour son soutien au travail de Data Must Speak.

La recherche DMS sur les modèles positifs a pu être mise en œuvre dans 15 pays, grâce aux ressources internes de l'UNICEF et à une coalition de donateurs, portée par le Programme de partage de connaissances et d'innovations ; une initiative conjointe du Centre de recherches pour le développement international (CRDI), du Canada, de la Fondation Hewlett, de la Fondation Jacobs, du NORAD, de l'initiative Schools2030 (Fondation Aga Khan). Les opinions exprimées dans le présent rapport ne reflètent pas nécessairement celles des donateurs ou de leurs conseils d'administration respectifs. De même, les résultats, les interprétations et les conclusions formulés dans ce document n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNICEF.

Coalition de donateurs de la recherche Data Must Speak :



Table des matières

Remerciements	4
Résumé analytique	8-11
Introduction	12-14
Méthodologie	15-17
Limites de l'étude	18-19
Résultats	20-56
1. Améliorer les compétences des enseignant(e)s	23-28
Promouvoir la collaboration, le mentorat et la formation intra et inter-écoles	25
Accompagner les enseignants par le biais de retours d'information et d'entraînements ciblés	26
Tirer parti des mécanismes de supervision locale et de partage des responsabilités pour améliorer les pratiques d'enseignement	28
2. Adopter des pédagogies centrées sur l'élève	29-34
Favoriser l'apprentissage actif des élèves au moyen de méthodes stimulantes	31
Promouvoir l'apprentissage coopératif à travers le renforcement des réseaux de soutien par les pairs	32
Mettre en place un enseignement différencié pour répondre aux besoins divers des élèves	32
3. Préserver le temps disponible pour l'apprentissage	35-40
Suivre et améliorer l'assiduité des enseignant(e)s	37
Réduire l'absentéisme des élèves et recouvrer les pertes d'apprentissage	39
4. Tirer parti du soutien communautaire en faveur de l'apprentissage	41-44
Participer au financement communautaire des écoles	43
Offrir un soutien opérationnel aux écoles	44
5. Renforcer la collaboration au moyen d'une communication efficace	45-50
Promouvoir la communication interne à l'école	47
Impliquer les parents et les personnes s'occupant d'enfant dans la vie scolaire et l'apprentissage des élèves	49
6. Cultiver un environnement scolaire sûr et favorable	51-56
Garantir la sécurité des enfants à l'école	53
Amplifier la voix des élèves et accroître leur capacité d'action	54
Créer un environnement favorable pour toutes et tous	56
Conclusion	57-59
Annexes	60-71
Annexe 1 : Méthodologie de la recherche DMS sur les modèles positifs	61
Annexe 2 : Résultats de l'analyse transnationale	72
Annexe 3 : Liste des publications nationales de DMS	76
Références	77-81



Résumé analytique





Résumé analytique

Malgré des progrès notables au cours des dernières décennies, d'importants défis nous empêchent encore de parvenir à une éducation universelle de qualité. Une action urgente est nécessaire pour combattre les inégalités et les injustices persistantes, ainsi qu'améliorer les résultats actuels en matière d'apprentissage. Dans un contexte de réduction significative des financements en faveur de l'éducation, il devient indispensable d'exploiter plus efficacement les données existantes afin d'éclairer la prise de décisions et de permettre la mise en œuvre de solutions fondées sur des données probantes pouvant être durablement intégrées au sein des systèmes éducatifs.

En s'appuyant sur les données disponibles, la recherche Data Must Speak (DMS) a identifié des écoles modèles positives – des écoles qui, malgré des contraintes comparables à celles des autres écoles, affichent de meilleurs résultats d'apprentissage – et entrepris une collecte de données au niveau de ces écoles pour en apprendre plus sur les pratiques et comportements les plus susceptibles d'accroître leurs performances.

Ces pratiques et comportements pourront être appliqués par d'autres écoles en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves. Les approches modèles positives se sont révélées particulièrement précieuses pour identifier des solutions locales et communautaires déjà présentes au sein des systèmes éducatifs et aisément adaptables et transposables à grande échelle dans d'autres contextes. Elles présentent également l'avantage de faciliter l'appropriation des réformes par les populations.

Le présent rapport de synthèse met en lumière 15 pratiques et comportements clés, regroupés en six domaines d'action, qui ont pu être observés dans des écoles modèles positives de 13 pays et territoires.

Ces résultats éprouvés offrent aux décideurs et décideuses politiques ainsi qu'aux professionnel(le)s de l'éducation des pistes concrètes pour mettre en œuvre des actions fondées sur des données probantes, afin d'assurer à chaque enfant une éducation de qualité, tout en tenant compte des particularités locales.

Principaux constats :

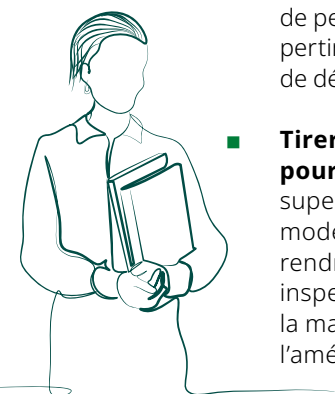


Domaine d'action 1 : Améliorer les compétences des enseignant(e)s

Des enseignant(e)s mieux formé(e)s contribuent à améliorer les résultats scolaires des élèves.
Les écoles modèles positives renforcent les compétences des enseignant(e)s à travers :



- **La promotion de la collaboration, du mentorat et de la formation intra et inter-écoles :** Les directeurs et directrices d'écoles et les enseignant(e)s se rencontrent régulièrement, se conseillent mutuellement et suivent des formations ciblées afin d'affiner leurs méthodes d'enseignement et de mieux répondre aux divers besoins des élèves. Les directeurs et directrices font preuve de proactivité en organisant des formations en interne, en facilitant la formation des enseignant(e)s en externe, et en encourageant une culture de l'apprentissage collaboratif.
- **Accompagner les enseignants par le biais de retours d'information et d'entraînements ciblés :** Les directeurs et directrices combinent souvent plusieurs méthodes, telles que les observations de classe, l'analyse des plans de cours, l'évaluation du travail des élèves et l'auto-évaluation des enseignant(e)s, afin d'obtenir une vision globale de la qualité de l'enseignement. Grâce à cet éventail de données et indicateurs de performance, les directeurs et directrices sont capables de formuler des retours d'information plus pertinents à l'attention des enseignant(e)s, avec lequel(les) ils collaborent ensuite à l'élaboration de plans de développement professionnel continu.
- **Tirer parti des mécanismes de supervision locale et de partage des responsabilités pour améliorer les pratiques d'enseignement :** À travers des programmes de mentorat, une supervision fréquente et attentive des écoles et une forte implication de la communauté, les écoles modèles positives fournissent un soutien continu aux enseignant(e)s, tout en leur demandant de rendre compte de leur travail. Les fonctionnaires de l'administration décentralisée, les inspecteurs et inspectrices des écoles, ainsi que les parents et personnes s'occupant d'enfants travaillent main dans la main pour contrôler la qualité de l'enseignement, répondre aux éventuelles difficultés et permettre l'amélioration des pratiques éducatives.





Domaine d'action 2 : Adopter des pédagogies centrées sur l'élève



Les pédagogies centrées sur l'élève autonomisent les apprenant(e)s et leur confèrent un rôle actif dans leur parcours d'apprentissage. Les écoles modèles positives mettent en œuvre cette approche pédagogique à travers les mesures suivantes :

- **Favoriser l'apprentissage actif des élèves au moyen de méthodes stimulantes :** Les enseignant(e)s proposent aux élèves des activités extrascolaires, ainsi que des activités pratiques, des débats et des expériences en classe, afin d'attiser leur curiosité, de permettre une compréhension approfondie des thèmes étudiés et d'accroître leur motivation et leur participation.
- **Promouvoir l'apprentissage coopératif à travers le renforcement des réseaux de soutien par les pairs :** En classe, les élèves échangent entre eux et apprennent les uns des autres. Les élèves les plus avancé(e)s viennent en aide à leurs camarades, créant ainsi un environnement favorable pour toutes et tous. Dans certaines écoles, ces modèles de soutien par les pairs s'étendent aux clubs d'élèves et à la sphère personnelle, offrant ainsi aux apprenant(e)s la possibilité d'acquérir des compétences sociales et de leadership en plus de leurs aptitudes scolaires.
- **Mettre en place un enseignement différencié pour répondre aux besoins divers des élèves :** Les écoles misent sur l'enseignement différencié pour s'assurer que tous les élèves bénéficient du suivi nécessaire à la maîtrise des compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul. En s'aidant d'évaluations formatives régulières, les enseignant(e)s constituent des groupes de niveau et soutiennent les élèves en difficulté. Les enseignant(e)s veillent à l'inclusion de tous les apprenant(e)s, y compris des enfants en situation de handicap et des enfants présentant des besoins linguistiques particuliers.



Domaine d'action 3 : Préserver le temps disponible pour l'apprentissage



L'assiduité des enseignant(e)s et des élèves est cruciale pour tirer pleinement parti des possibilités d'apprentissage. Les écoles modèles positives préservent le temps disponible pour l'apprentissage à travers les mesures suivantes :

- **Suivre et améliorer l'assiduité des enseignant(e)s :** Les directeurs et directrices d'écoles, les fonctionnaires de l'administration décentralisée et les comités scolaires surveillent de près l'assiduité des enseignant(e)s, à l'aide de registres de présence, de contrôles aléatoires sur le terrain ou d'informations recueillies auprès des élèves. Les directeurs et directrices découragent l'absentéisme des enseignant(e)s et encouragent l'assiduité par des mesures ciblées. En cas d'absence d'un(e) enseignant(e), des dispositions sont prises pour que les élèves ne soient pas privés d'un temps d'apprentissage précieux.
- **Réduire l'absentéisme des élèves et recouvrer les pertes d'apprentissage :** Les écoles s'engagent à informer les parents et les personnes s'occupant d'enfants des éventuels problèmes d'assiduité des élèves et à collaborer avec eux pour mettre en place des solutions adaptées. Les écoles prennent en outre des mesures ciblées pour prévenir l'absence des élèves et/ou les aider à rattraper leur retard lorsqu'ils retournent en classe. Dans certains cas, les comités scolaires et les fonctionnaires de l'administration décentralisée contribuent au suivi des absences et contactent les parents ou les personnes s'occupant d'enfants pour en comprendre les raisons sous-jacentes.





Domaine d'action 4 : Tirer parti du soutien communautaire



La participation de la communauté peut aider à améliorer de manière significative l'acquisition des apprentissages fondamentaux par les enfants. Les écoles modèles positives parviennent à mobiliser efficacement la communauté dans les domaines suivants :

- **Participer au financement communautaire des écoles :** Les comités scolaires et la communauté élargie des parents et personnes s'occupant d'enfants jouent un rôle actif en générant et en sécurisant des ressources financières à destination des écoles, y compris pour aider les élèves les plus vulnérables. Les écoles peuvent également compter sur le soutien financier des membres de la diaspora. Cet engagement communautaire permet de garantir le maintien à l'école de tous les élèves, tout en soutenant le fonctionnement quotidien de l'école.
- **Offrir un soutien opérationnel aux écoles :** Les communautés fournissent une aide concrète, par exemple sous forme de main-d'œuvre, pour pallier le manque de ressources. Les membres influents de la communauté utilisent en outre leur voix pour inciter à une plus grande mobilisation communautaire, renforçant ainsi le soutien reçu par les écoles.

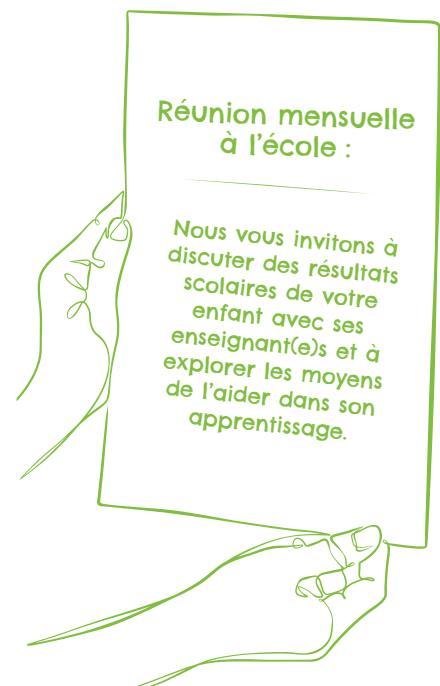


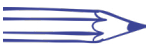
Domaine d'action 5 : Renforcer la collaboration au moyen d'une communication efficace



La communication entre les différent(e)s acteurs et actrices de l'école est essentielle pour améliorer la collaboration et l'engagement envers et au sein de l'école, et ainsi accroître les résultats scolaires des élèves. Les écoles modèles positives renforcent la collaboration grâce à des méthodes de communication efficaces, notamment les suivantes :

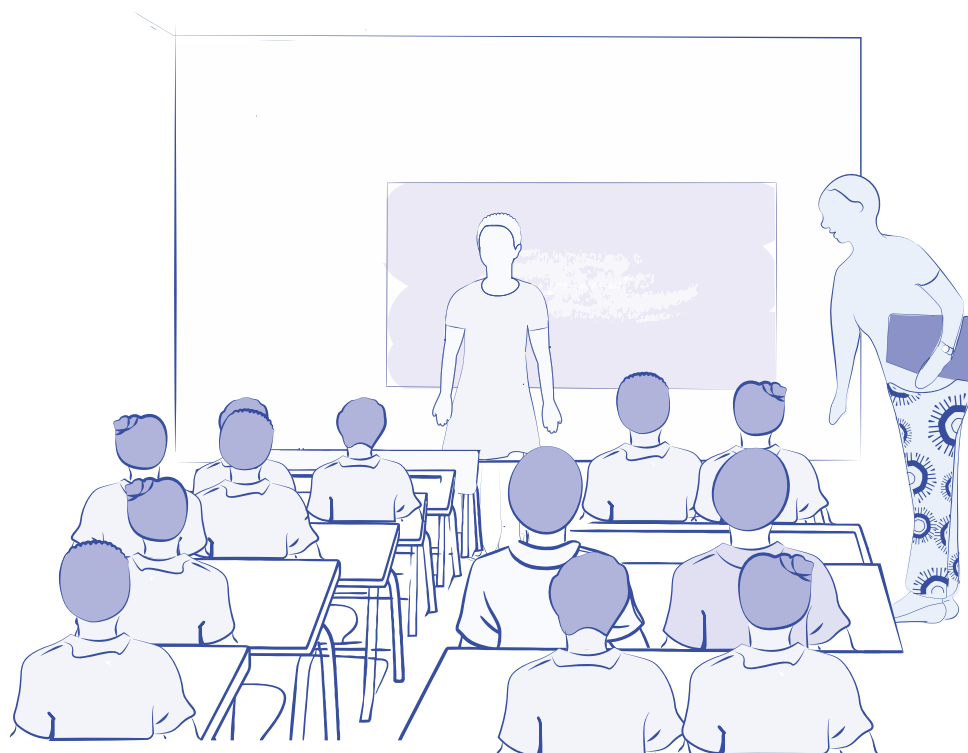
- **Promouvoir la communication interne à l'école :** Les directeurs et directrices tiennent les enseignant(e)s informé(e)s et les impliquent dans les discussions relatives aux questions scolaires et dans les prises de décisions. De leur côté, les comités scolaires veillent à rester en communication avec les différent(e)s acteurs et actrices de l'école afin d'identifier les domaines dans lesquels ils pourraient nécessiter un soutien.
- **Impliquer les parents et les personnes s'occupant d'enfant dans la vie scolaire et l'apprentissage des élèves :** À travers diverses stratégies de communication bilatérale, des campagnes de sensibilisation et des canaux de dialogue ouverts, les écoles s'attachent à faire évoluer l'attitude des parents et personnes s'occupant d'enfants et à les impliquer comme de véritables partenaires de l'apprentissage des élèves.





La présence d'un environnement scolaire sûr et accueillant pour toutes et tous est une condition indispensable à l'apprentissage des élèves. Les écoles modèles positives cultivent ce climat en veillant à développer les aspects suivants :

- **Garantir la sécurité des enfants à l'école :** Les écoles mettent en place des mesures qui garantissent la sécurité physique et psychologique des élèves, et ce, par la présence d'infrastructures adéquates et l'emploi de stratégies de discipline positive. Ces mesures visent à garantir que l'environnement scolaire accorde la priorité aux droits et au bien-être des enfants.
- **Amplifier la voix des élèves et accroître leur capacité d'action :** Les écoles modèles positives laissent aux élèves la possibilité de s'exprimer par l'intermédiaire de mécanismes tels que des boîtes à idées anonymes, notamment sur les questions relatives à la sécurité et au bien-être. Les clubs d'élèves jouent également un rôle clé dans la promotion de la santé, de la sécurité et de l'égalité des genres en organisant souvent des campagnes de sensibilisation et en coordonnant des réseaux de soutien par les pairs. Ils favorisent ce faisant l'autonomie et l'inclusion des élèves.
- **Créer un environnement favorable pour toutes et tous :** Les enseignant(e)s des écoles modèles positives font état de relations plus étroites avec leurs collègues et la direction, ce qui favorise un environnement de travail solidaire et collaboratif. Les relations positives entre enseignant(e)s et élèves sont également renforcées par des interactions quotidiennes, une communication amicale et un soutien dispensé tant en classe qu'à l'extérieur, créant un sentiment d'appartenance parmi les élèves.





१ (रकार)

डी डी डी - डी डी डी डी
डू डू डू ते डी डी डी
डू डू डू डी डी डी डी
डू डू डू



1. Introduction

डू डू डू डी डी डी डी
डू डू डू डी डी डी डी
डू डू डू डी डी डी डी
डू डू डू डी डी डी डी



Introduction

Malgré des améliorations notables dans l'accès à l'éducation, des inégalités et injustices persistent, appelant une action urgente pour parvenir à une éducation universelle de qualité.

Les niveaux d'apprentissage restent en effet globalement faibles, puisqu'à l'âge de dix ans, 7 enfants sur 10 dans les pays à revenu faible et intermédiaire sont encore incapables de lire et de comprendre un texte simple (Azevedo *et al.*, 2022). En Afrique subsaharienne, seuls 33 % des enfants les plus pauvres achèvent le cycle primaire, contre 87 % des enfants issus de ménages plus aisés (Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation). Dans la plupart des pays, les enfants des ménages les plus pauvres vivent dans des zones rurales éloignées et manquant de ressources, où les infrastructures et les services limités influent négativement sur leurs résultats scolaires (UNICEF Innocenti *et al.*, 2023a ; UNICEF Innocenti *et al.*, 2023b ; UNICEF Innocenti *et al.*, 2023c ; UNICEF Innocenti *et al.*, 2023d ; UNICEF Innocenti *et al.*, 2023e ; UNICEF Innocenti *et al.*, 2023f). Les obstacles liés au genre viennent encore aggraver ces difficultés, perturbant l'accès à l'éducation et l'achèvement de la scolarité des filles comme des garçons (UNICEF Innocenti *et al.*, 2024a ; UNICEF Innocenti *et al.*, 2024b ; UNICEF Innocenti *et al.*, 2024c ; UNICEF Innocenti *et al.*, 2023d). Si les obstacles liés au genre varient en fonction des contextes, les filles sont généralement déscolarisées en raison d'un mariage forcé ou d'une grossesse précoce, tandis que les garçons sont retirés de l'école pour effectuer des activités relevant du travail des enfants.

Depuis la pandémie de COVID-19, la baisse des financements alloués à l'éducation par les gouvernements et les bailleurs de fonds nécessite de trouver des solutions plus rentables, qui soient fondées sur des données probantes et qui puissent être intégrées durablement dans les systèmes.

Depuis 2020, environ 40 % des pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure ont réduit leurs dépenses intérieures dans le secteur de l'éducation (Bureau de recherche de l'UNICEF – Innocenti, 2022). Les allocations d'aide étrangère à l'éducation sont également en baisse, amenuisant les ressources déjà limitées (Banque mondiale et UNESCO, 2024). Ces contraintes budgétaires auxquelles sont confronté(e)s les décideurs et décideuses politiques du secteur de l'éducation soulignent la nécessité d'optimiser l'utilisation des ressources existantes et de privilégier l'investissement dans des solutions évolutives et éprouvées, capables de générer des gains d'apprentissage mesurables, y compris dans des contextes difficiles ou caractérisés par des ressources limitées.

Les gouvernements et les acteurs et actrices de l'éducation s'étant engagés à lever les obstacles entravant l'accès à l'éducation et à améliorer les résultats des élèves dans les apprentissages fondamentaux,

l'approche modeste positive s'est révélée être une stratégie pertinente pour identifier des solutions locales qui contribuent déjà à répondre aux défis systémiques. Appliquée au secteur de l'éducation, cette approche permet de repérer les écoles ou les individus qui obtiennent de meilleurs résultats malgré des difficultés et contraintes similaires aux autres élèves et écoles (UNICEF Innocenti, 2024). Plutôt que de s'en remettre à des interventions externes, il s'agit de valoriser les connaissances locales et les ressources existantes, en veillant à ce que les solutions proposées soient culturellement appropriées et pilotées par la communauté. Une fois identifiées, ces solutions peuvent être adaptées et transposées dans des contextes comparables, afin de soutenir les systèmes éducatifs dans leurs efforts visant à offrir à tous les enfants une instruction de qualité.

La recherche Data Must Speak (DMS) sur les modèles positifs a mis au jour des pratiques et comportements ancrés localement et en milieu scolaire, dont les autres systèmes éducatifs pourraient s'inspirer pour continuer à améliorer l'apprentissage des élèves.

Pour identifier les écoles modèles positives, les chercheurs se sont appuyés sur les données administratives disponibles au niveau national. Ces écoles ne figurent pas nécessairement parmi les plus performantes ou les mieux classées des territoires étudiés, ces résultats pouvant être influencés par les ressources à leur disposition, leur situation socioéconomique ou encore leur appartenance au secteur public ou privé. Les écoles modèles positives sont plutôt celles qui réussissent à déjouer les pronostics et à exceller en dépit des défis et contraintes auxquels elles sont confrontées (voir l'**annexe 1** pour la méthodologie détaillée). La recherche s'est attachée à identifier les pratiques et comportements qui distinguent ces écoles des autres écoles comparables.

La recherche DMS sur les modèles positifs a été conçue et mise en œuvre en coopération avec les partenaires nationaux, de sorte à pouvoir tirer parti des connaissances et de l'expertise locales dans divers contextes éducatifs.

Les ministères de l'éducation, les partenaires nationaux du secteur de l'éducation et les acteurs et actrices de l'école ont été sollicité(e)s à chaque étape de la recherche, afin de s'assurer que celle-ci soit alignée sur les priorités politiques et réponde aux réalités et besoins propres à chaque territoire. Cette

démarche participative a non seulement renforcé l'appropriation locale du processus de recherche, mais a également favorisé une communication et une coordination continues entre les parties prenantes. Les idées ont ainsi pu être partagées et exploitées à différents niveaux du système.

Le présent rapport s'appuie sur des données collectées dans plus de 1 100 écoles modèles positives et écoles de comparaison issues d'un large éventail de systèmes éducatifs. Il présente des pratiques et comportements localement éprouvés, ainsi que des pistes relatives à leur mise en œuvre dans différents contextes.

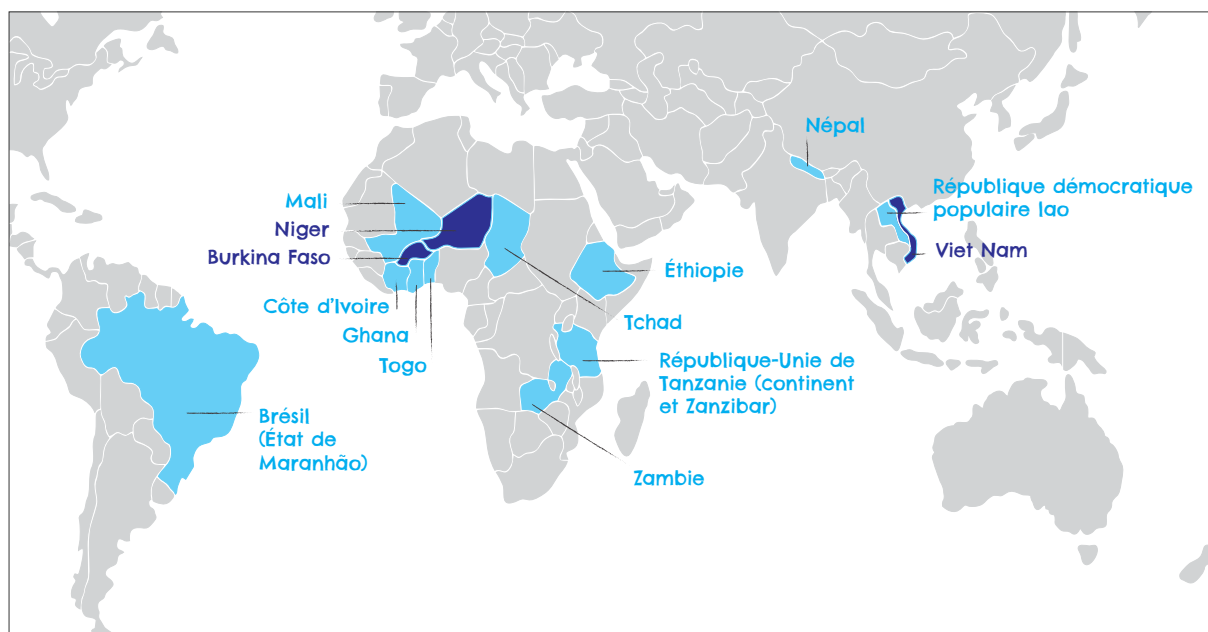
Au moment de la publication, la recherche a déjà permis d'identifier des pratiques et comportements modèles positifs dans 13 pays et territoires, dont le Brésil (État du Maranhão)¹, la Côte d'Ivoire, l'Éthiopie, le Ghana, Madagascar, le Mali, le Népal, la République démocratique populaire lao, la République-Unie de

Tanzanie (continent et Zanzibar), le Tchad, le Togo et la Zambie².

Ce rapport décrit des pratiques locales concrètes, adoptées par les directeurs et directrices d'écoles, les enseignant(e)s, les parents et personnes s'occupant d'enfants, ainsi que par les membres de la communauté et les acteurs et actrices de l'administration décentralisée – des pratiques qui pourraient contribuer à améliorer l'apprentissage à grande échelle.

Reconnaissant le rôle de ces parties prenantes en tant qu'agent(e)s du changement, ce rapport a souhaité les replacer au cœur du dialogue mondial sur « ce qui fonctionne » en matière d'éducation. Il entend valoriser leurs connaissances et leur expertise auprès des professionnel(le)s et des décideurs et décideuses politiques du secteur, promouvant ainsi l'équité et l'inclusivité au sein des systèmes éducatifs nationaux.

Figure 1 : Pays et territoires partenaires de la recherche DMS



Cette carte ne reflète pas la position de l'UNICEF sur le statut juridique d'un pays ou d'un territoire, ni sur la délimitation de ses frontières.

¹ Au Brésil, l'éducation de base est décentralisée. Le Ministère de l'éducation se charge d'élaborer les politiques nationales et offre un soutien technique et financier aux États et municipalités, tandis que la responsabilité de la prestation de services éducatifs est répartie en fonction des niveaux d'enseignement. Au Brésil, la recherche DMS ne s'est concentrée que sur le premier cycle de l'enseignement secondaire dans l'État du Maranhão, assuré par les municipalités et quelques écoles étatiques.

² Au total, la recherche a été menée dans 15 pays, répartis sur trois continents. Trois pays (le Burkina Faso, le Niger et le Viet Nam) n'ont toutefois pas atteint l'étape de collecte de données primaires. Ils n'ont donc pas été inclus dans le présent rapport. Par ailleurs, il convient de noter que la République-Unie de Tanzanie est divisée en deux systèmes éducatifs distincts : la Tanzanie continentale et Zanzibar. Zanzibar est un territoire insulaire semi-autonome doté d'un Ministère de l'éducation distinct, élaborant et mettant en œuvre ses propres politiques. C'est pourquoi ce rapport fait la distinction entre la « Tanzanie continentale » et « Zanzibar ».

³ Le présent rapport utilise le terme générique « directeurs et directrices d'école » pour désigner les chef(fe)s d'établissements, les proviseur(e)s, et autres appellations en usage dans différents contextes éducatifs.



2. Méthodologie





Méthodologie



Ce rapport de synthèse transnational vise à répondre à plusieurs questions :

1. Quels sont les pratiques et comportements communs observés dans les écoles modèles positives des pays partenaires de la recherche DMS ?
2. Comment ces pratiques et comportements sont-ils contextualisés dans les différents pays ?
3. Comment les acteurs et actrices de l'éducation peuvent-ils ou elles envisager de mettre en œuvre et/ou de transposer ces pratiques et comportements dans leur propre contexte ?

Pour répondre à ces questions, les chercheurs et chercheuses ont analysé les pratiques et comportements en vigueur dans les écoles modèles positives de chaque pays, identifiées grâce à une méthodologie rigoureuse.

Les écoles modèles positives ont d'abord été identifiées en se basant sur les taux de promotion et/ou sur les résultats des élèves aux examens, selon les données disponibles dans chaque pays. Ces indicateurs de performance traduisent la capacité des écoles à accompagner et soutenir efficacement l'apprentissage et la progression des élèves tout au long du cycle scolaire. Afin de s'assurer que la sélection des écoles modèles positives et des écoles de comparaison ne soit pas limitée à des zones géographiques particulières, DMS a procédé à un échantillonnage par strates, tenant compte de la localisation et des caractéristiques contextuelles des écoles. Chaque école modèle positive a ainsi été associée à une école de comparaison de la même strate et de la même localité.

Les chercheurs ont ensuite engagé la phase de collecte de données. Des méthodes mixtes ont été utilisées dans neuf des pays étudiés, à savoir : au Brésil (État du Maranhão), en Côte d'Ivoire, au Ghana, à Madagascar, au Népal, en République démocratique populaire lao, au Tchad, au Togo et en Zambie. Dans les quatre systèmes éducatifs restants, seules des données qualitatives ont été recueillies (Éthiopie, Mali, Tanzanie continentale et Zanzibar). Ces données quantitatives et qualitatives ont été analysées par paire d'écoles afin de déterminer les différences qui distinguent

les écoles modèles positives des écoles de comparaison. S'agissant de l'analyse qualitative, seules les pratiques mises en œuvre par au moins la moitié des écoles modèles positives ont été retenues dans les résultats nationaux. En ce qui concerne l'analyse quantitative, les pratiques plus répandues dans les écoles modèles positives que dans les écoles de comparaison ont été identifiées à l'aide de tests t⁴. Dans les cas où la collecte de données a été réalisée à l'aide de méthodes mixtes, les résultats des données quantitatives et qualitatives ont été triangulés.

Une approche d'analyse mixte a été adoptée dans ce rapport afin de synthétiser les pratiques et comportements communs identifiés dans les écoles modèles positives à travers les 13 systèmes éducatifs. Le **tableau 1** de l'**annexe 1** présente un résumé des données primaires exploitées pour cette analyse, couvrant plus de 1 100 écoles modèles positives et écoles de comparaison et plus de 11 000 acteurs et actrices de l'éducation, dont des directeurs et directrices d'écoles, des enseignant(e)s, des parents et personnes s'occupant d'enfants, des membres de la communauté, des fonctionnaires de l'administration décentralisée et des élèves. Des matrices d'analyse quantitative et qualitative distinctes ont été élaborées pour examiner les schémas de pratiques et de comportements émergeant des données primaires collectées.

L'analyse des données quantitatives a regroupé les résultats des neuf systèmes éducatifs pour lesquels des données avaient été collectées et dans lesquels des pratiques et des comportements

⁴ Les tests t ont permis de déterminer si les résultats étaient statistiquement significatifs ou non avec un intervalle de confiance de 90 %.

⁵ Le seuil de trois pays signifie que la pratique a été observée dans au moins un tiers de l'échantillon.

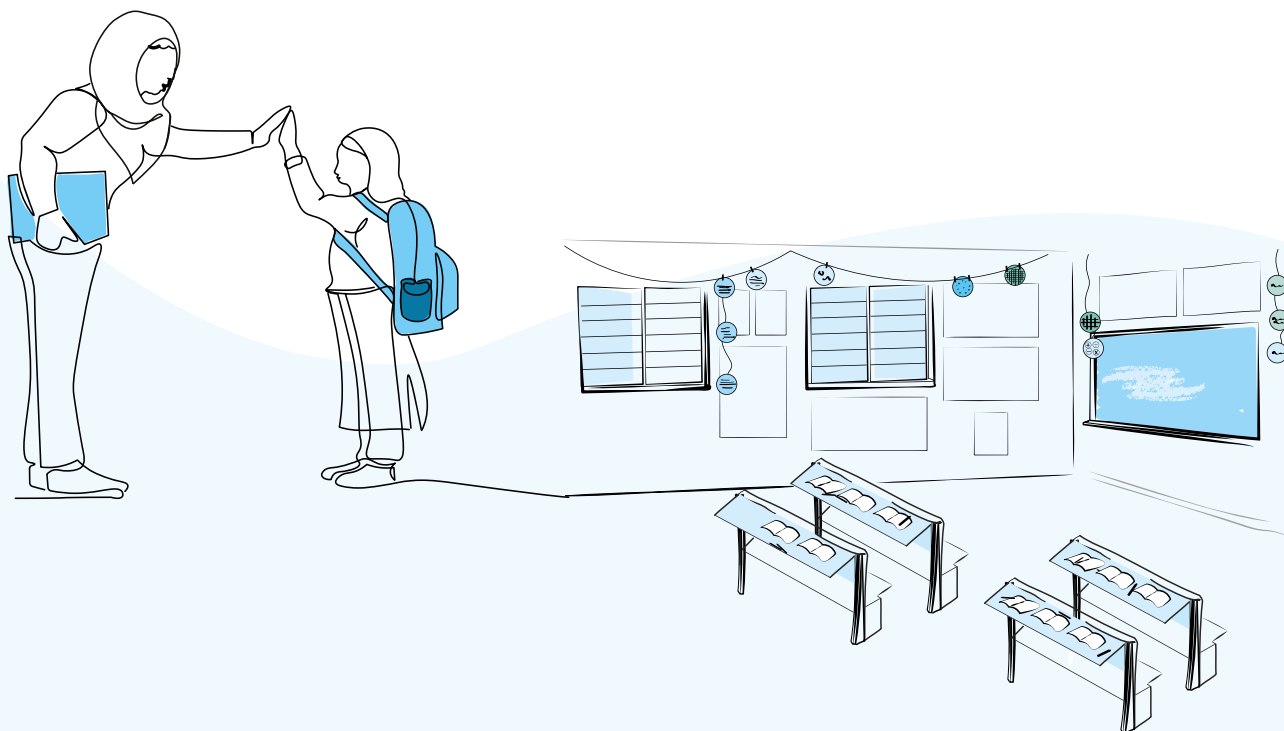
relevant des modèles positifs avaient été identifiés. Toute pratique relevée dans au moins trois pays a alors été considérée comme un résultat commun⁵. L'analyse des données qualitatives a porté sur l'ensemble des comportements et pratiques modèles positifs identifiés dans les 13 systèmes éducatifs. Un score a été attribué à chaque résultat de chaque pays, en fonction du pourcentage d'écoles dans lesquelles il a été observé. La moyenne des scores a ensuite été calculée pour l'ensemble des pays, les résultats présentant une moyenne élevée étant considérés comme des résultats communs.

La triangulation des analyses comparatives quantitatives et qualitatives a permis de mettre en évidence les pratiques et comportements les plus étayés par des données probantes. Dans de rares cas, les chercheurs et les chercheuses n'ont pu s'appuyer que sur une seule source de données pour obtenir un résultat, principalement en raison de la nature des questionnaires ou du fait que, dans quatre systèmes éducatifs, seules des données qualitatives ont été collectées (voir le **tableau 1** de l'**annexe 1**). Dans ces cas, la pratique ou le comportement concerné devait avoir été identifié

comme un résultat national dans au moins cinq pays pour pouvoir être considéré comme un résultat commun. Le **tableau 5** de l'**annexe 2** présente un récapitulatif des résultats communs et des systèmes éducatifs dans lesquels ils apparaissent.

Les pratiques et comportements communs des écoles modèles positives qui ressortent de l'analyse ont été regroupés en six domaines d'action clés. Ces six domaines, détaillés dans la section suivante, mettent en lumière les pratiques et les comportements observés dans les écoles modèles positives au sein des différents systèmes éducatifs.

L'**annexe 1** présente une méthodologie plus détaillée de la recherche DMS sur les écoles modèles positives, y compris les définitions conceptuelles, les informations relatives à l'échantillonnage au niveau national et les approches d'analyse utilisées. L'**annexe 3** répertorie l'ensemble des rapports de la recherche DMS dans les pays partenaires, qui comprennent les méthodologies et résultats propres à chaque pays.





3. Limites de l'étude





Limites de l'étude

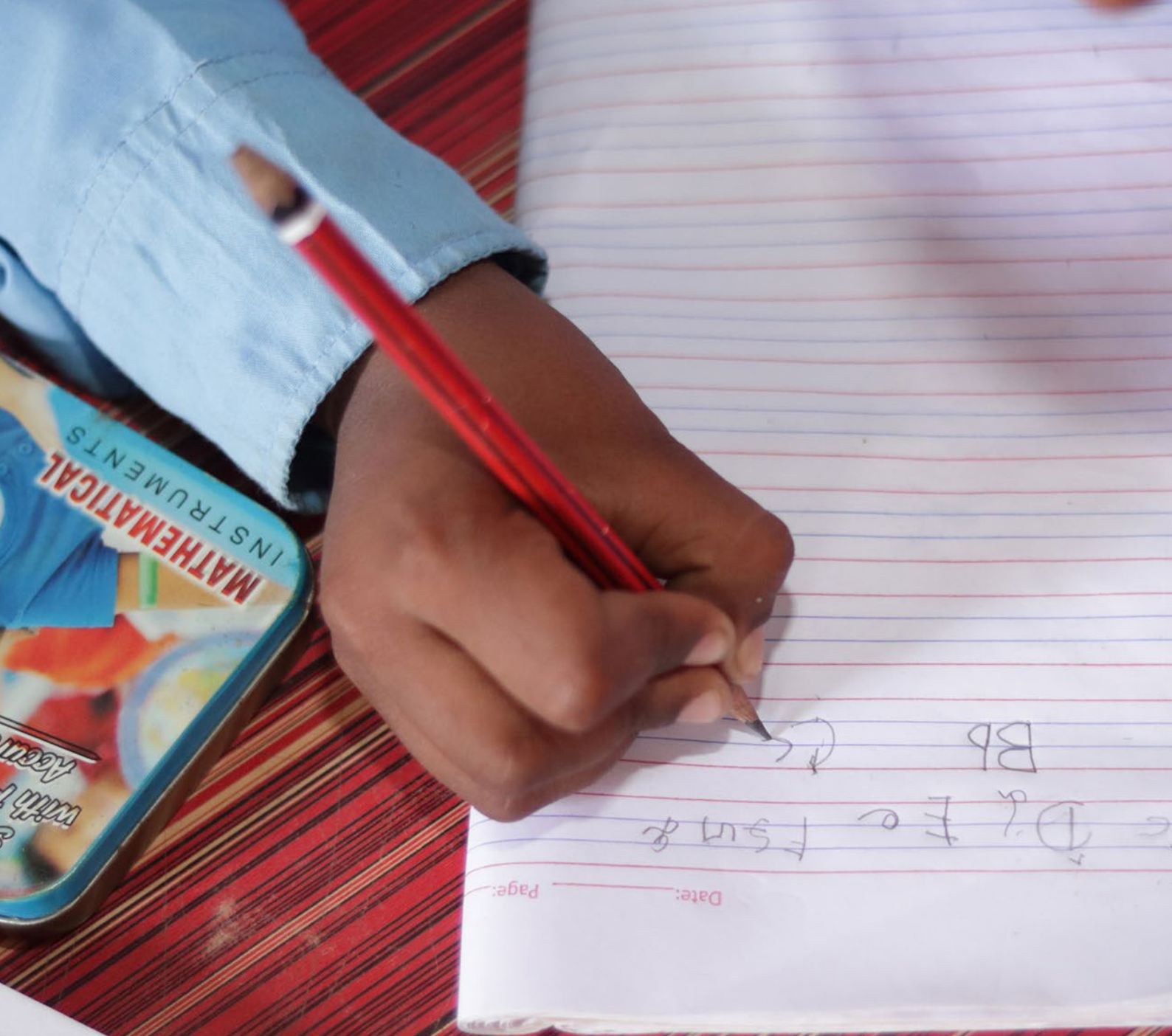
Le présent rapport examine les pratiques et comportements ancrés localement et adoptés par les écoles modèles positives pour améliorer les résultats en matière d'éducation. Cette étude présente toutefois certaines limites qu'il convient de considérer.

Bien que la sélection des écoles modèles positives et des écoles de comparaison ait été effectuée à l'aide d'une méthodologie rigoureuse, il convient de garder à l'esprit que la recherche DMS est avant tout une étude d'observation. Les pratiques et comportements des écoles modèles positives ont été recensés au moyen de questionnaires, d'entretiens, de discussions de groupe et/ou d'observations auprès des acteurs et actrices de l'école.

Il n'est donc pas possible d'établir de relation de cause à effet directe entre ces pratiques et comportements et les performances des écoles, ni de déterminer précisément l'ampleur de leur influence. Ce modèle de recherche ne permet pas non plus d'analyser les effets combinés de plusieurs pratiques et comportements mis en œuvre simultanément au sein d'une école.

Les recherches futures pourraient approfondir ces questions afin d'identifier les pratiques, ou les combinaisons de pratiques, les plus susceptibles d'améliorer les résultats en matière d'apprentissage. Dans la perspective d'un déploiement à plus grande échelle, il pourrait également être judicieux d'étudier le rapport coût-efficacité de ces pratiques et comportements.








4. Résultats






Résultats

Les écoles modèles positives mettent en œuvre un éventail de pratiques et de comportements efficaces permettant d'améliorer les résultats scolaires des élèves. Ces comportements et pratiques peuvent être répartis en six domaines d'action :

Domaine d'action	Pratiques et comportements des écoles modèles positives	Nombre de systèmes éducatifs où les pratiques/ comportements ont été identifiés
 Améliorer les compétences des enseignant(e)s	Promouvoir la collaboration, le mentorat et la formation intra et inter-écoles	9
	Accompagner les enseignants par le biais de retours d'information et d'entraînements ciblés	7
	Tirer parti des mécanismes de supervision locale et de partage des responsabilités pour améliorer les pratiques d'enseignement	7
 Adopter des pédagogies centrées sur l'élève	Favoriser l'apprentissage actif des élèves au moyen de méthodes stimulantes	5
	Promouvoir l'apprentissage coopératif à travers le renforcement des réseaux de soutien par les pairs	10
	Mettre en place un enseignement différencié pour répondre aux besoins divers des élèves	10
 Préserver le temps disponible pour l'apprentissage	Suivre et améliorer l'assiduité des enseignant(e)s	6
	Réduire l'absentéisme des élèves et recouvrer les pertes d'apprentissage	9



Domaine d'action	Pratiques et comportements des écoles modèles positives	Nombre de systèmes éducatifs où les pratiques/ comportements ont été identifiés
 Tirer parti du soutien communautaire en faveur de l'apprentissage	Participer au financement communautaire des écoles	10
	Offrir un soutien opérationnel aux écoles	11
 Renforcer la collaboration au moyen d'une communication efficace	Promouvoir la communication interne à l'école	9
	Impliquer les parents et les personnes s'occupant d'enfant dans la vie scolaire et l'apprentissage des élèves	12
 Cultiver un environnement scolaire sûr et favorable	Garantir la sécurité des enfants à l'école	10
	Amplifier la voix des élèves	6
	Créer un environnement favorable pour toutes et tous	8



Domaine d'action 1 : Améliorer les compétences des enseignant(e)s





1. Améliorer les compétences des enseignant(e)s

Des enseignant(e)s mieux formé(e)s et plus qualifié(e)s contribuent à améliorer les résultats scolaires des élèves. En Côte d'Ivoire, au Ghana, à Madagascar, en Tanzanie continentale, en Zambie et à Zanzibar, les élèves encadrés par des enseignant(e)s disposant de qualifications académiques élevées⁶ présentent de meilleurs résultats que ceux des classes encadrées par des enseignant(e)s moins diplômé(e)s (UNICEF Innocenti *et al.*, 2023a ; UNICEF Innocenti *et al.*, 2023b ; UNICEF Innocenti *et al.*, 2023c ; UNICEF Innocenti *et al.*, 2024b ; UNICEF Innocenti *et al.*, 2024c ; UNICEF Innocenti *et al.*, 2023e). De même, au Mali et au Tchad, l'instruction par des enseignant(e)s ayant reçu une formation, souvent comme voie alternative pour obtenir leur qualification, a un effet positif sur les performances des élèves (UNICEF Innocenti *et al.*, 2024a ; UNICEF Innocenti *et al.*, 2023d).

Cependant, en raison d'une insuffisance de financements, les formations initiales et continues proposées aux enseignant(e)s restent souvent limitées et de qualité médiocre. Cela est particulièrement vrai dans les pays à faible revenu, où une part significative des enseignant(e)s ne dispose pas des compétences pédagogiques de base qui les aideraient, ainsi que leurs élèves, à obtenir de meilleurs résultats (PASEC, 2020 ; Bietenbeck, Imert et Sepahvand, 2023). Selon les données recueillies par la recherche DMS en Côte d'Ivoire, au Ghana, au Népal et en Zambie, plus de 40 % des enseignant(e)s ont exprimé des besoins en formation continue pour améliorer leurs compétences pédagogiques, leurs compétences linguistiques et la planification de leurs cours.



Partant de ce principe, les écoles modèles positives s'attachent à renforcer les compétences des enseignant(e)s à travers les mesures suivantes :

- **Promouvoir la collaboration, le mentorat et la formation intra et inter-écoles.** Les directeurs et directrices d'écoles et les enseignant(e)s se rencontrent régulièrement, se conseillent mutuellement et suivent des formations ciblées afin d'affiner leurs méthodes d'enseignement et de mieux répondre aux divers besoins des élèves. Les directeurs et directrices font preuve de proactivité en organisant des formations en interne, en facilitant la formation des enseignant(e)s en externe, et en encourageant une culture de l'apprentissage collaboratif.
- **Accompagner les enseignants par le biais de retours d'information et d'entraînements ciblés.** Les directeurs et directrices combinent souvent plusieurs méthodes, telles que les observations de classe, l'analyse des plans de cours, l'évaluation du travail des élèves et l'auto-évaluation des enseignant(e)s, afin d'obtenir une vision globale de la qualité de l'enseignement. Grâce à cet éventail de données et indicateurs de performance, les directeurs et directrices sont capables de formuler des retours d'information plus pertinents à l'attention des enseignant(e)s, avec lequel(le)s ils collaborent ensuite à l'élaboration de plans de développement professionnel continu.
- **Tirer parti des mécanismes de supervision locale et de partage des responsabilités pour améliorer les pratiques d'enseignement.** À travers des programmes de mentorat, une supervision fréquente et attentive des écoles et une forte implication de la communauté, les écoles modèles positives fournissent un soutien continu aux enseignant(e)s, tout en leur demandant de rendre compte de leur travail. Les fonctionnaires de l'administration décentralisée, les inspecteurs et inspectrices des écoles, ainsi que les parents et personnes s'occupant d'enfants travaillent main dans la main pour contrôler la qualité de l'enseignement, répondre aux éventuelles difficultés et permettre l'amélioration des pratiques éducatives.



⁶ L'analyse menée dans le cadre de la recherche DMS a exploré les liens entre les qualifications académiques des enseignant(e)s et les résultats scolaires. Les exigences en matière de qualifications varient d'un pays à l'autre. Dans certains cas, pour pouvoir enseigner à certains niveaux, les enseignant(e)s doivent être titulaires d'un certificat, d'un diplôme ou d'un titre délivré par un établissement de formation. L'admission dans les établissements de formation est souvent elle-même conditionnée à l'atteinte d'un niveau d'études spécifique.

Promouvoir la collaboration, le mentorat et la formation intra et inter-écoles

Les directeurs et directrices et les enseignant(e)s des écoles modèles positives se rencontrent régulièrement, créant ainsi un espace de partage et de soutien pour échanger sur les difficultés rencontrées, suivre les progrès des élèves et améliorer collectivement leurs pratiques pédagogiques.

Au Togo, par exemple, les directeurs et directrices d'écoles modèles positives sont deux fois plus susceptibles que ceux des écoles de comparaison de se réunir au moins une fois par semaine avec leurs enseignant(e)s. Les réunions pédagogiques au Togo sont aussi plus fréquentes dans les écoles modèles positives. Ainsi, 56 % de ces écoles tiennent des réunions pédagogiques deux fois par mois, contre seulement 36 % des écoles de comparaison. En Tanzanie continentale, les directeurs et directrices d'écoles modèles positives organisent des réunions hebdomadaires pour permettre aux enseignant(e)s d'évoquer leurs difficultés, d'échanger des idées et d'obtenir l'aide de leurs pairs sur certains sujets délicats.

Les écoles modèles positives offrent aux enseignant(e)s des opportunités de formation continue sur leur lieu de travail afin qu'ils ou elles puissent renforcer leurs compétences et leurs connaissances. En Éthiopie, par exemple, les enseignant(e)s des écoles modèles positives réfléchissent à leurs axes d'amélioration conjointement avec les directeurs et directrices, et ont plus souvent la possibilité de se former que leurs homologues des écoles de comparaison.

Les directeurs et directrices des écoles modèles positives au Brésil (État du Maranhão), au Ghana, en Tanzanie continentale et en Zambie encouragent en outre activement les enseignant(e)s à suivre des formations continues dispensées par des organismes externes, auprès desquels ils contrôlent leur participation.

En Tanzanie continentale et en Zambie, les directeurs et directrices facilitent la participation des enseignant(e)s aux séances de formation organisées au niveau du district. Du temps et des ressources financières sont également consacrés à la participation des enseignant(e)s à des formations pédagogiques en dehors de l'école, ce qui contribue à renforcer la motivation des enseignant(e)s. Au Brésil (État du Maranhão), les directeurs et directrices s'assurent de la présence des enseignant(e)s aux séances de formation externes, afin qu'ils et elles puissent ultérieurement partager les connaissances acquises avec leurs pairs.

Les écoles modèles positives accordent en effet une place importante à l'apprentissage par les pairs et disposent souvent de programmes de mentorat favorisant le partage d'expériences et le soutien mutuel entre enseignant(e)s. En Éthiopie, les directeurs et directrices associent les enseignant(e)s les moins engagé(e)s à des collègues plus actifs, tandis que les nouveaux enseignant(e)s bénéficient de programmes de formation et de mentorat spécifiques, qui encouragent la collaboration entre collègues et le développement professionnel. En République démocratique populaire lao, les enseignant(e)s observent leurs classes respectives afin d'échanger leurs bonnes pratiques.

« **Nous classons nos enseignants en trois catégories en fonction de leur degré d'engagement : les enseignants très actifs, les enseignants modérément engagés et ceux qui ont besoin d'être encouragés. Nous avons mis en place un système de mentorat à raison d'un encadrant pour cinq encadrés. Cette organisation promeut un espace collaboratif axé sur l'enseignement et l'apprentissage qui a permis de réduire considérablement le nombre de problèmes qui nous sont soumis, à moi et à mes adjoints.** »

– Directeur d'une école modèle positive en Éthiopie



Dans les pays où cette habitude est répertoriée, les enseignant(e)s des écoles modèles positives tendent à être mieux préparés pour leurs cours que ceux des écoles de comparaison.

Au Ghana, cette différence s'explique en grande partie par le fait que 42 % des enseignant(e)s des écoles modèles positives planifient leurs cours ensemble, contre 32 % dans les écoles de comparaison. Cette mutualisation aide, entre autres, à surmonter les éventuelles barrières linguistiques. Des tendances similaires sont observées au Brésil (État du Maranhão), en République démocratique populaire lao, au Népal et à Zanzibar, où les enseignant(e)s des écoles modèles positives sollicitent volontiers conseils et appui auprès de leurs pairs. Au Brésil (État du Maranhão), certaines écoles proposent même des cours hebdomadaires animés à chaque fois par des pairs différents, à l'occasion desquels différents collègues férus de technologie partagent chaque semaine leurs astuces numériques. Ces constats font écho à une étude sur les « Cercles d'apprentissage pilotés par les enseignant·e·s », menée dans six pays, qui a démontré que les approches collaboratives participaient à améliorer la planification des cours et les pratiques d'évaluation formative des enseignant(e)s (Campbell *et al.*, 2024). En effet, les initiatives d'apprentissage par les pairs permettent non seulement de renforcer les compétences pédagogiques des membres du corps éducatif, mais aussi de créer un environnement scolaire favorable et connecté pouvant contribuer à améliorer les résultats des élèves (voir la section « **Cultiver un environnement scolaire sûr et favorable** »).

 **Accompagner les enseignants par le biais de retours d'information et d'entraînements ciblés**

Les directeurs et directrices d'écoles modèles positives procèdent fréquemment à des observations de classe afin de fournir aux enseignant(e)s un retour d'information personnalisé sur leur pratique pédagogique.

Au Ghana, les directeurs et directrices d'écoles modèles positives sont 11 points de pourcentage plus susceptibles que ceux des écoles de comparaison d'effectuer des observations de classe au moins une fois par semaine. De même, au Népal, ils sont entre 10 et 20 points de pourcentage plus susceptibles de déclarer fournir un appui pédagogique hebdomadaire, y compris des observations de classe. En Zambie, si la fréquence des observations de classe est similaire entre écoles modèles positives et écoles de comparaison, les directeurs et directrices d'écoles modèles positives sont 15 points de pourcentage moins susceptibles de les effectuer de manière aléatoire. Ils privilégient plutôt l'observation des classes dont les besoins sont les plus urgents, une démarche qui témoigne

d'une approche plus stratégique du soutien pédagogique. Ce suivi soutenu et axé sur le contenu est cohérent avec les résultats d'un examen des programmes de développement professionnel réalisé dans 14 pays, qui identifie le soutien et l'accompagnement continu comme les caractéristiques les plus systématiquement associées à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage (Popova *et al.*, 2022).

Les directeurs et directrices examinent également les plans de cours, les cahiers et les travaux des élèves, et considèrent le comportement général des enseignant(e)s comme des indicateurs complémentaires de la qualité de l'enseignement et de l'engagement des élèves.

À Madagascar, une approche multidimensionnelle est mise en œuvre : les directeurs et directrices évaluent l'assiduité des enseignant(e)s, recueillent les commentaires des parents et des personnes s'occupant d'enfants et examinent la qualité des plans de cours pour se faire une idée représentative des performances des enseignant(e)s. Au Népal, les directeurs et directrices des écoles modèles positives sont 17 points de pourcentage plus susceptibles de citer la qualité de la relation enseignant-élèves comme l'un des facteurs les plus déterminants de leur évaluation des performances des enseignant(e)s. À travers ces diverses mesures, les directeurs et directrices acquièrent une vision plus globale des performances des enseignant(e)s dans leurs écoles et sont en mesure de leur proposer un accompagnement plus adapté.

Les écoles modèles positives font de l'amélioration continue une responsabilité partagée. Les directeurs et directrices recueillent activement des données relatives aux auto-évaluations de leurs enseignant(e)s et, sur la base de celles-ci, conçoivent des plans de développement professionnel.

Au Népal, par exemple, les enseignant(e)s réfléchissent à leurs forces et faiblesses avant de rencontrer leur directeur ou directrice. Puis, ils élaborent ensemble des stratégies personnalisées, telles qu'un accompagnement supplémentaire ou un soutien par des pairs, pour répondre aux besoins identifiés. Au Brésil (État du Maranhão), les directeurs et directrices déclarent que les résultats des auto-évaluations les aident à mieux organiser leur travail quotidien et la formation des enseignant(e)s.

En combinant les observations de classe avec des données issues d'autres sources, les écoles modèles positives contrôlent la qualité de l'enseignement selon une approche exhaustive et holistique. Ces informations permettent ensuite d'orienter la formation et les dispositifs de soutien ciblé proposés aux enseignant(e)s, qui contribuent à leur tour à améliorer les pratiques pédagogiques et les résultats d'apprentissage des élèves.

Comment les gouvernements peuvent-ils porter à grande échelle les pratiques et comportements qui améliorent les compétences des enseignant(e)s ?

De par leur leadership pédagogique, soit l'accompagnement et l'encadrement des enseignant(e)s, les directeurs et directrices jouent un rôle essentiel dans la promotion d'un enseignement et d'un apprentissage efficaces. Le renforcement de leurs capacités en matière de leadership peut permettre aux directeurs et directrices de concevoir et mettre en œuvre des initiatives qui favorisent la collaboration des enseignant(e)s et l'amélioration collective de leurs compétences.

Les ministères de l'éducation du Ghana, de Madagascar, de la République démocratique populaire lao, de la Tanzanie continentale, de la Zambie et de Zanzibar ont identifié plusieurs opportunités qui permettraient de porter à grande échelle des pratiques pouvant contribuer à améliorer les compétences des enseignant(e)s, et ce, à travers le renforcement du leadership pédagogique des directeurs et des directrices.



Définir et mettre l'accent sur le leadership pédagogique dans les politiques et orientations officielles, en tant que composante essentielle du rôle des directeurs et directrices d'écoles : De nombreux directeurs et de nombreuses directrices ont une compréhension limitée de leurs responsabilités en matière de leadership pédagogique ou ne disposent pas des connaissances pédagogiques suffisantes pour mener leurs missions à bien. Les ministères de l'éducation ont identifié une opportunité d'élaborer et/ou de réviser les politiques et orientations liées à la fonction de directeur ou directrice d'école, y compris les descriptions de poste, les référentiels de compétences, les lignes directrices relatives à la formation continue des enseignant(e)s au sein des écoles, et les politiques de recrutement et de sélection. L'élaboration de mécanismes tels que des observations de classe constitue une autre opportunité d'établir le leadership pédagogique comme une fonction essentielle de la direction des écoles.

À Zanzibar, par exemple, les orientations portant sur le développement professionnel continu en milieu scolaire précisent le rôle des directeurs et des directrices d'école dans l'organisation et le suivi des activités de formation des enseignant(e)s. Le Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle a proposé de mettre à jour ces orientations pour insister sur la fonction de leadership pédagogique des directeurs et des directrices.



Offrir aux directeurs et directrices d'école une formation spécifique en leadership pédagogique : Les ministères de l'éducation ont reconnu la nécessité de formaliser et d'améliorer la formation des directeurs et des directrices d'école avant leur prise de poste et tout au long de leur carrière. L'intégration de modules axés sur les compétences de leadership pédagogique dans les programmes dispensés par les universités et les instituts de formation constitue un moyen de mieux préparer les directeurs et les directrices à encadrer et soutenir les enseignant(e)s.

Le développement professionnel continu a également été identifié par les ministères de l'éducation comme un moyen de renforcer les compétences des directeurs et des directrices d'écoles en ce qui concerne le suivi des performances des enseignant(e)s et l'octroi d'un appui pédagogique efficace. Si dans certains pays, des offres de formation professionnelle continue devront être élaborées, dans d'autres, il sera possible de s'appuyer sur les programmes déjà existants. En République démocratique populaire lao, par exemple, le Ministère de l'éducation et des sports a proposé d'élargir le module consacré au leadership pédagogique, qui fait actuellement partie de la formation en gestion scolaire dispensée aux directeurs et directrices d'écoles sur leur lieu de travail, afin d'y intégrer les pratiques efficaces identifiées dans les écoles modèles positives. Ces efforts s'inscrivent dans une dynamique de renforcement continu des capacités du système en matière de soutien pédagogique, comme partie intégrante du développement professionnel continu des enseignants. Les directeurs et directrices jouent en effet un rôle crucial dans l'institutionnalisation des pratiques positives et l'accompagnement du développement professionnel continu au niveau des écoles.

Tirer parti des mécanismes de supervision locale et de partage des responsabilités pour améliorer les pratiques d'enseignement

Les fonctionnaires de l'éducation décentralisée chargés de superviser les écoles modèles positives jouent un rôle déterminant dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement en apportant un soutien concret et pratique (au Ghana, au Népal, en Tanzanie continentale, en Zambie et à Zanzibar). Si la fréquence des inspections est similaire entre les écoles modèles positives et les écoles de comparaison, la qualité de l'accompagnement s'avère en revanche nettement supérieure dans les écoles modèles positives. Au Tchad, par exemple, les superviseurs et superviseuses pédagogiques ont recours à des simulations interactives appelées « cours critiques » ou « classes ouvertes », destinées à améliorer les pratiques pédagogiques. Ces séances réunissent des enseignant(e)s de différentes écoles et sont spécifiquement conçues pour répondre aux besoins identifiés lors des inspections. Au Ghana, des agent(e)s d'appui spécialisé(e)s dans l'amélioration des écoles se déplacent régulièrement dans les écoles afin d'y dispenser des formations ciblées et d'aider les directeurs et directrices et les enseignant(e)s à adapter leurs méthodes en fonction des résultats aux examens et des conclusions tirées des observations de classe.

En Tanzanie continentale, les fonctionnaires de l'éducation décentralisée facilitent la formation des enseignant(e)s, suivent leur performance et fixent des priorités claires quant au contenu des cours. En Zambie, ces agent(e)s servent de pont

entre le Ministère de l'éducation et les écoles. Ils assurent la supervision des écoles et formulent des observations pertinentes et exploitables à leur attention. Au Népal, ils examinent les plans de cours, observent les pratiques en classe et aident à développer des programmes d'apprentissage par les pairs dans le cadre de l'amélioration continue.

Une collaboration plus étroite avec l'ensemble de la communauté favorise également un sentiment de responsabilité partagée et d'appropriation collective du processus d'apprentissage des élèves. À Madagascar, les écoles modèles positives organisent des réunions d'information avec les parents et les personnes s'occupant d'enfants pour discuter de la performance des élèves, les encourageant à jouer un rôle actif dans l'apprentissage de leurs enfants (voir « **Renforcer la collaboration au moyen d'une communication efficace** »). Cette approche inclusive permet d'aligner les stratégies scolaires sur les valeurs et les besoins locaux, renforçant ainsi l'appropriation collective des résultats éducatifs. Au Népal, certains comités scolaires s'impliquent considérablement dans le contrôle de l'assiduité des enseignant(e)s et recueillent activement les retours des élèves sur leurs instituteurs et institutrices (voir « **Préserver le temps disponible pour l'apprentissage** »). Les informations ainsi collectées sont ensuite transmises aux enseignant(e)s pour les aider à améliorer leurs performances.

Ces dispositifs de supervision communautaires, coordonnés et décentralisés offrent aux écoles un réseau de soutien efficace contribuant à améliorer les pratiques pédagogiques et à améliorer les résultats scolaires.

« **J'assure le suivi et l'accompagnement des enseignant(e)s à travers une approche multidimensionnelle. Tout d'abord, j'organise des réunions régulières avec les enseignant(e)s afin de leur fournir des retours d'information constructifs et de leur proposer des pistes d'amélioration. (...) Je sonde également les élèves pour savoir comment ils perçoivent la qualité de l'enseignement. Leurs remarques me permettent d'identifier les points forts et les axes d'amélioration des enseignant(e)s.** »

– Présidente du comité scolaire d'une école modèle positive au Népal



Domaine d'action 2 : Adopter des pédagogies centrées sur l'élève





2. Adopter des pédagogies centrées sur l'élève

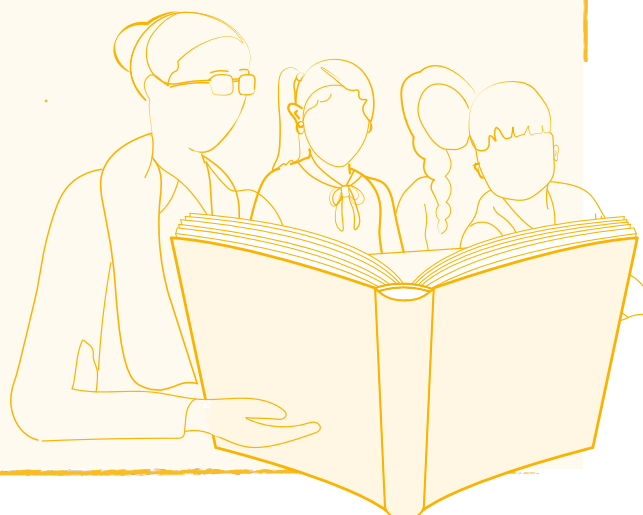
Les pédagogies centrées sur l'élève sont des méthodes d'enseignement qui responsabilisent les apprenant(e)s et leur confèrent un rôle actif dans leur propre apprentissage. Elles supposent de laisser les besoins, les capacités et les intérêts des élèves guider ce qu'ils et elles apprennent et la manière dont ils et elles l'apprennent (Schweisfurth, 2019). De plus en plus de données probantes rigoureuses indiquent que les approches d'enseignement inclusives et centrées sur l'élève peuvent améliorer les résultats d'apprentissage, en particulier des apprenant(e)s confronté(e)s à des difficultés (J-PAL, 2022 ; Evans et Yuan, 2022 ; Akyeampong *et al.*, 2020).

Cependant, dans de nombreux systèmes éducatifs, les enseignant(e)s ont encore trop souvent recours à des méthodes d'enseignement didactiques. Au Népal, les données recueillies par la recherche DMS mettent en évidence le fait que les enseignant(e)s des écoles de comparaison pratiquent régulièrement l'apprentissage par cœur, consistant à faire répéter les élèves après eux. En Côte d'Ivoire, au Ghana et en Zambie, les observations de classe ont révélé que les enseignant(e)s des écoles modèles positives comme des écoles de comparaison se contentaient fréquemment de lire leurs manuels à voix haute ou de faire recopier aux élèves un texte inscrit au tableau.



Les écoles modèles positives se distinguent toutefois par leur capacité à intégrer de véritables pédagogies centrées sur l'élève à travers les mesures suivantes :

- **Favoriser l'apprentissage actif des élèves au moyen de méthodes stimulantes :** Les enseignant(e)s intègrent des activités pratiques, des débats et des expériences dans leurs leçons comme dans les activités extrascolaires, afin d'attiser la curiosité des élèves, de permettre une compréhension approfondie des thèmes étudiés et d'accroître leur motivation et leur participation
- **Promouvoir l'apprentissage coopératif à travers le renforcement des réseaux de soutien par les pairs :** En classe, les élèves échangent entre eux et apprennent les uns des autres. Les élèves les plus avancé(e)s viennent en aide à leurs camarades, créant ainsi un environnement favorable pour toutes et tous. Dans certaines écoles, ces modèles de soutien par les pairs s'étendent aux clubs d'élèves et à la sphère personnelle, offrant ainsi aux apprenant(e)s la possibilité d'acquérir des compétences sociales et de leadership en plus de leurs aptitudes scolaires.
- **Mettre en place un enseignement différencié pour répondre aux besoins divers des élèves :** Les écoles modèles positives misent sur l'enseignement différencié pour s'assurer que tous les élèves bénéficient du soutien nécessaire à la maîtrise des compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul. Les enseignant(e)s s'aident d'évaluations formatives régulières, constituent des groupes de niveau et soutiennent les élèves en difficulté. Les enseignant(e)s veillent à l'inclusion de tous les apprenant(e)s, y compris des enfants en situation de handicap et des enfants présentant des besoins linguistiques particuliers.



Favoriser l'apprentissage actif des élèves au moyen de méthodes stimulantes

Dans les écoles modèles positives, les enseignant(e)s rendent l'apprentissage plus vivant en intégrant dans l'enseignement quotidien des supports d'apprentissage locaux et des expériences pratiques. Les outils et techniques employés varient selon le contexte de chaque école et les ressources locales dont elles disposent. Au Brésil (État du Maranhão), par exemple, les enseignant(e)s utilisent de la musique, des jeux et des objets, tels que des bâtons ou des bonbons, pour aider les élèves à saisir des notions complexes de géométrie. Au Népal, les enseignant(e)s s'appuient sur le jardinage, l'art et des expériences scientifiques pour appliquer des concepts théoriques et à la vie réelle. En Tanzanie continentale, certaines écoles modèles positives utilisent des exemples concrets durant les leçons pour faciliter la compréhension des élèves et rendre l'apprentissage plus accessible. Au Tchad, où les supports d'enseignement et d'apprentissage sont limités, les enseignant(e)s se servent d'objets simples, tels que des pierres et des bâtons, pour illustrer des concepts mathématiques et permettre un apprentissage interactif. Ces stratégies s'inscrivent toutes dans une approche centrée sur l'élève : les enseignant(e)s s'attachent à instaurer un environnement d'apprentissage attrayant à travers des supports tangibles, des exemples pratiques et une multiplicité d'interactions continues.

Cela rejoint les conclusions d'une analyse approfondie de la littérature sur les pratiques pédagogiques dans les classes des pays à revenu faible et intermédiaire, qui désigne le travail en groupe, l'utilisation de ressources locales et la remise en question régulière comme des composantes clés d'un enseignement efficace centré sur l'élève (Westbrook *et al.*, 2013).

Les compétitions amicales et les activités extrascolaires viennent également renforcer l'engagement et la participation des élèves.

Au Brésil (État du Maranhão), en Éthiopie, au Népal et au Ghana, des concours et des quiz ludiques sont utilisés pour dynamiser les cours. Au Brésil (État du Maranhão), en Côte d'Ivoire, en Éthiopie, en Tanzanie continentale, au Tchad et au Togo, les activités extrascolaires, telles que le théâtre, les programmes artistiques, les camps d'études et les clubs d'élèves constituent une autre dimension de l'apprentissage pratique. Elles encouragent la résolution collaborative de problèmes et permettent un apprentissage par les pairs en dehors des heures de cours. Au Brésil (État du Maranhão), par exemple, une des écoles étudiées profite des récréations pour organiser des tournois de football. Les tournois sont associés à une activité de journalisme consistant à rédiger des comptes rendus des matchs. À travers de telles initiatives, les écoles offrent aux élèves la possibilité de poursuivre leur apprentissage au-delà des manuels et des salles de classe créant ainsi une atmosphère dynamique qui participe à nourrir leur enthousiasme pour l'apprentissage.

« C'est vraiment chouette de voir les classes concourir... Pour le tournoi de ce mois-ci, celui de novembre, il n'y a pas que les joueurs qui participeront. Il y aura aussi du journalisme. On va publier une sorte de journal au sein de l'école. Il y aura des pom-pom girls et plein d'autres choses. »

– Élève d'une école modèle positive au Brésil (État du Maranhão)

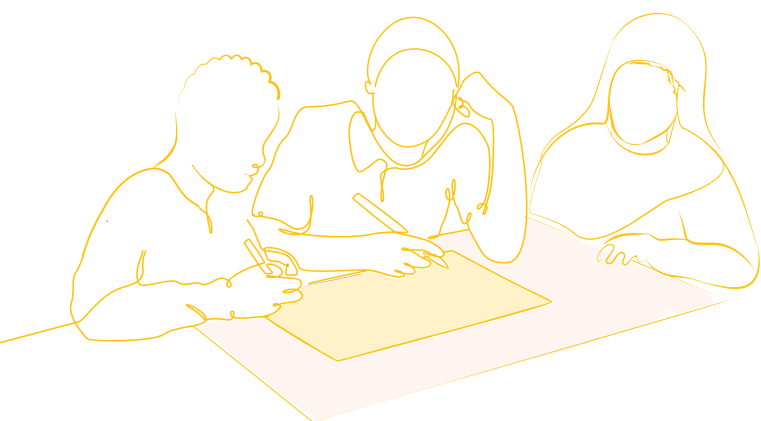


— Promouvoir l'apprentissage coopératif à travers le renforcement des réseaux de soutien par les pairs

Dans les écoles modèles positives, des mécanismes de soutien par les pairs sont délibérément mis en place pour permettre aux élèves de renforcer leurs connaissances et leurs compétences dans un cadre collaboratif.

En Éthiopie, au Ghana, en République démocratique populaire lao, en Tanzanie continentale, au Mali, au Népal, au Togo et en Zambie, les enseignant(e)s mettent en place des groupes d'étude et d'échange entre pairs pendant ou après les cours. Les élèves les plus avancés aident leurs camarades à intégrer les notions qui leur posent difficulté, renforçant la confiance en soi de chaque élève et favorisant un esprit d'équipe et de solidarité.

Les pratiques d'apprentissage coopératif peuvent également inclure des discussions et des projets de groupe. Au Tchad et au Népal, par exemple, les enseignant(e)s invitent les élèves à s'associer pour résoudre des problèmes de mathématiques ou de sciences, réaliser leurs devoirs et préparer des exposés. En République démocratique populaire lao, des cercles de lecture structurés, où les élèves se relaient pour lire à haute voix et débattre des textes étudiés, sont établis par les enseignant(e)s. En Côte d'Ivoire, avant de passer à la leçon suivante, il est demandé aux élèves d'expliquer les concepts abordés à leurs camarades. Ces stratégies d'apprentissage coopératif visent à renforcer le leadership des élèves, en donnant à chacun(e) une chance d'enseigner et d'apprendre.



Le fait d'impliquer activement les élèves dans des dynamiques d'entraide améliore non seulement leurs résultats scolaires, mais aussi la cohésion sociale et la confiance en soi. Dans le cadre de cette approche, les enseignant(e)s conservent un rôle clé en tant que facilitateurs et facilitatrices de l'apprentissage, tandis que les élèves deviennent des acteurs et actrices engagé(e)s de l'apprentissage collectif actif, en s'offrant des conseils et un soutien mutuels. Une méta-analyse de 77 essais randomisés menés dans des écoles primaires de pays en développement confirme que ce type d'approche génère certains des impacts moyens les plus importants sur l'apprentissage des élèves (McEwan, 2015).

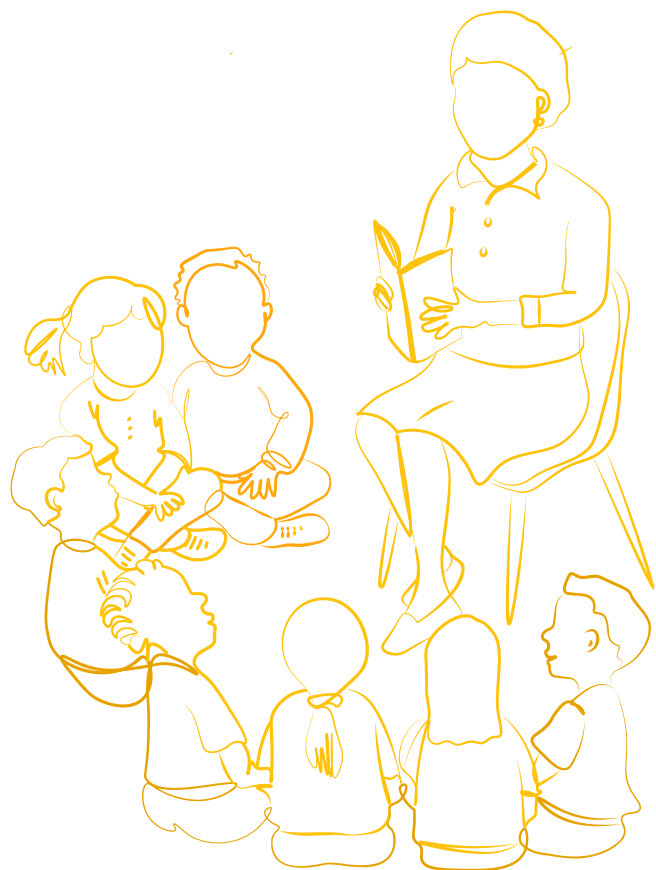
— Mettre en place un enseignement différencié pour répondre aux besoins divers des élèves

Les écoles modèles positives utilisent systématiquement des évaluations formatives pour suivre les progrès d'apprentissage des élèves. À Madagascar, en Tanzanie continentale, au Tchad et à Zanzibar, les enseignant(e)s mesurent l'évolution des acquis des élèves à travers des évaluations hebdomadaires ou mensuelles. Au Brésil (État du Maranhão), les enseignant(e)s privilégient plutôt les devoirs à la maison, dont la compréhension est ensuite vérifiée en classe. En République démocratique populaire lao les directeurs et directrices s'appuient sur les données d'apprentissage recueillies lors des évaluations mensuelles pour assurer un accompagnement ciblé et opportun aux élèves en difficulté.

Les évaluations continues permettent en outre aux enseignant(e)s de constituer des groupes de niveau, afin de mieux répondre aux divers besoins des élèves en classe. En Éthiopie, par exemple, les enseignant(e)s forment, selon les cas, des groupes homogènes (de même niveau) ou hétérogènes (de niveau mixte), en vue de favoriser l'apprentissage des élèves. En Tanzanie continentale, les groupes sont constitués en fonction des besoins d'apprentissage, ce qui garantit que les élèves reçoivent un enseignement adapté, qui ne soit pas uniquement fondé sur leur niveau scolaire. Ces stratégies sont cohérentes avec les données mondiales issues de modèles similaires. L'initiative « Teaching at the Right Level », en Inde, a en effet démontré que le regroupement des élèves par niveau d'apprentissage effectif plutôt que par niveau scolaire engendrait des gains d'apprentissage significatifs en lecture, allant de 0,15 à 0,70 écart-type (Banerjee *et al.*, 2016).

Les enseignant(e)s des écoles modèles positives adaptent leurs pratiques pédagogiques pour répondre aux besoins spécifiques de tous les apprenant(e)s, en particulier de celles et ceux confronté(e)s à des obstacles liés à la langue, au genre, au handicap ou à la marginalisation. Cela suppose notamment de tenir compte des difficultés posées par la langue d'enseignement officielle. Ainsi, au Togo, les langues locales sont utilisées pour simplifier la compréhension des concepts fondamentaux par les élèves. De même, au Népal, les enseignant(e)s des écoles modèles positives sont plus susceptibles de recourir à une autre langue pour faciliter l'apprentissage. Les besoins propres aux enfants en situation de handicap font également l'objet de mesures concrètes inclusives, comme on le voit à Zanzibar, où les enseignant(e)s des écoles modèles positives veillent à placer les élèves malvoyant(e)s à l'avant de la classe, utilisent des appareils d'aide technique ou proposent des aménagements spéciaux pendant les examens. Ces stratégies sensibles à la langue et au handicap reflètent les résultats de 155 études menées dans différents pays à revenu faible et intermédiaire, qui identifient l'adaptation de l'environnement scolaire en salle de classe comme l'une des composantes essentielles de l'efficacité des programmes d'éducation inclusive (UNICEF Innocenti, 2022).

Les écoles modèles positives disposent par ailleurs de cours de rattrapage visant à aider les élèves ayant besoin d'un soutien ultérieur. Nombre de ces écoles organisent des séances de tutorat avant ou après les cours (Côte d'Ivoire, Népal, Madagascar, Mali, Tchad et Zambie), des camps d'étude ou des modules d'apprentissage accéléré pour aider les élèves à rattraper leur retard (Zanzibar). Au Ghana et en République démocratique populaire lao, les écoles s'efforcent de combler les lacunes d'apprentissage à travers des activités de lecture supplémentaires et des séances en petits groupes. Ainsi, en Côte d'Ivoire, 64 % des écoles modèles positives proposent des cours de rattrapage, contre seulement 50 % des écoles de comparaison. Au Brésil (État du Maranhão) et au Ghana, des dispositifs de soutien sont mis à disposition des élèves dans le cadre de la préparation aux examens, mais aussi en cas de retard par rapport au programme d'études.



De la pratique en classe à l'approche systémique : généraliser l'usage de l'évaluation formative en République démocratique populaire lao

Dans les écoles modèles positives de la République démocratique populaire lao, les enseignant(e)s suivent de près les progrès des élèves au moyen d'évaluations formatives. Les enseignant(e)s adaptent leurs pratiques pédagogiques en fonction des résultats de ces évaluations et ne passent à la notion suivante que lorsque chaque élève a bien assimilé la leçon actuelle. Pour favoriser la généralisation de cette pratique à l'échelle du système éducatif, le Ministère de l'éducation et des sports a identifié plusieurs leviers d'action :



Élaboration de lignes directrices sur l'évaluation formative à l'intention des enseignant(e)s :

Le Département de l'enseignement général a conçu un guide de l'évaluation formative à l'intention des enseignant(e)s. Ce document clarifie les objectifs et le bien-fondé de l'évaluation formative, en comparaison avec l'évaluation sommative. Il propose des exemples pratiques d'évaluations formatives pouvant être utilisées par les enseignant(e)s dans les salles de classe.



Soutenir l'utilisation d'évaluations formatives à travers l'alignement des pratiques des acteurs et actrices du système éducatif :

Le Ministère de l'éducation et des sports a reconnu la nécessité d'élaborer des lignes directrices sur l'évaluation formative afin de définir clairement comment les directeurs et directrices d'écoles, les conseillers pédagogiques et les professeur(e)s des établissements de formation des enseignant(e)s peuvent renforcer les compétences des enseignant(e)s en ce qui concerne la conception et l'utilisation des évaluations formatives. Les besoins en formation des différent(e)s acteurs et actrices soutenant les enseignant(e)s ont été répertoriés afin de faciliter l'utilisation des lignes directrices et de favoriser l'émergence de compétences et d'attentes communes. Les lignes directrices, déjà testées, ont vocation à guider les directeurs et les directrices dans leurs activités de soutien pédagogique interne et à informer les efforts de développement professionnel continu au niveau du district et de l'école. Les services provinciaux chargés de l'éducation et des sports ainsi que les instituts de formation des enseignant(e)s ont également bénéficié d'un accompagnement pour pouvoir assurer la formation et l'encadrement des districts et des écoles.



Création d'un groupe de travail national sur l'évaluation formative :

Afin de clarifier la compréhension et les objectifs de l'évaluation formative au niveau national, le Département de l'enseignement général a proposé de créer un groupe de travail composé du Ministère de l'éducation et des sports, des instituts de formation des enseignants, des services provinciaux chargés de l'éducation et des sports, des formateurs de district et des partenaires du développement. Ce groupe a supervisé la mise à l'essai des lignes directrices pour l'évaluation formative, qui se poursuivra tout au long de l'année scolaire 2025/2026. Il continuera à soutenir les efforts visant à renforcer leur mise en œuvre et il assurera le suivi des progrès vers la réalisation des objectifs collectifs.



Domaine d'action 3 : Préserver le temps disponible pour l'apprentissage





3. Préserver le temps disponible pour l'apprentissage

L'assiduité des enseignant(e)s et des élèves est indispensable, bien qu'insuffisante à elle seule⁷, pour que les élèves puissent pleinement tirer parti des possibilités d'apprentissage.

L'augmentation du temps d'instruction, dès lors que les enseignant(e)s sont effectivement présent(e)s en classe, est en effet corrélé à une amélioration des résultats scolaires (Evans et Acosta, 2023). Les mesures de contrôle de l'assiduité, lorsqu'elles s'accompagnent de mesures telles que le renforcement de la satisfaction professionnelle, l'amélioration de l'environnement de travail et la multiplication des possibilités de développement professionnel, peuvent contribuer à réduire l'absentéisme des enseignants (Chaudhury *et al.*, 2006). De la même manière, un faible taux d'absentéisme chez les élèves est généralement associé à un meilleur apprentissage.

Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, l'absentéisme des élèves et des enseignant(e)s reste toutefois élevé, constituant un obstacle à l'amélioration de l'apprentissage. En moyenne, dans les pays partenaires de la recherche DMS, les enseignant(e)s déclarent⁸ avoir manqué près de sept jours de travail au cours d'une année scolaire de dix mois. Les parties prenantes ont d'ailleurs insisté sur les problèmes liés à l'absentéisme des enseignant(e)s et des élèves. Si la majorité des absences d'enseignant(e)s s'expliquent par des raisons de santé, l'absentéisme des élèves est en grande partie dû à des facteurs socioéconomiques, notamment à la faim et au travail des enfants, lui-même lié à une faible valorisation de l'éducation par les parents.



Les écoles modèles positives préservent le temps disponible pour l'apprentissage à travers les mesures suivantes :

- **Suivre et améliorer l'assiduité des enseignant(e)s :** Les directeurs et directrices d'écoles, les fonctionnaires de l'administration décentralisée et les comités scolaires surveillent de près l'assiduité des enseignant(e)s, à l'aide de registres de présence, de contrôles de classe aléatoires ou d'informations recueillies auprès des élèves. Les directeurs et directrices découragent l'absentéisme des enseignant(e)s et encouragent l'assiduité par des mesures ciblées. En cas d'absence d'un(e) enseignant(e), des dispositions sont prises pour que les élèves ne soient pas privés d'un temps d'apprentissage précieux.
- **Réduire l'absentéisme des élèves et recouvrer les pertes d'apprentissage :** Les écoles impliquent les parents et les personnes s'occupant d'enfants dans les discussions concernant les problèmes d'assiduité des élèves et collaborent avec elles et eux pour mettre en place des solutions adaptées. Les écoles prennent en outre des mesures ciblées pour prévenir l'absence des élèves et/ou les aider à rattraper leur retard lorsqu'ils retournent en classe. Dans certains cas, les comités scolaires et les fonctionnaires de l'administration décentralisée apportent leur aide au suivi des absences et entrent en contact avec les parents ou les personnes s'occupant d'enfants pour en comprendre les raisons sous-jacentes.



⁷ Le temps de classe véritablement consacré à l'enseignement, les approches pédagogiques adoptées et les ressources disponibles font partie des autres conditions susceptibles d'influencer l'efficacité de l'apprentissage.

⁸ Les chiffres de l'absentéisme fondés sur les autodéclarations des enseignant(e)s se sont révélés considérablement plus faibles que ceux enregistrés par l'intermédiaire d'autres sources de données, telles que les visites surprises (Evans et Acosta, 2023).

— Suivre et améliorer l'assiduité des enseignant(e)s

Dans les écoles modèles positives, les directeurs et directrices et les fonctionnaires de l'administration décentralisée contrôlent plus rigoureusement l'assiduité des enseignant(e)s que dans les écoles de comparaison.

Au Ghana et au Népal, les directeurs et directrices tiennent des registres de présence et des journaux de bord détaillés. De même, au Ghana, en Éthiopie et en Zambie, les directeurs et directrices ou les inspecteurs et inspectrices académiques effectuent des contrôles aléatoires dans les classes pour s'assurer que les enseignant(e)s sont non seulement présents dans l'école, mais qu'ils dispensent bien un enseignement aux élèves. En Côte d'Ivoire, 88 % des directeurs et directrices d'écoles modèles positives sont capables de produire des preuves concrètes de ces visites, contre 77 % de ceux des écoles de comparaison. Au Ghana et en Zambie, les contrôles aléatoires servent également à s'assurer de la ponctualité des enseignant(e)s. Au Ghana, ces systèmes ont permis de réduire le temps consacré par les cadres supérieurs au contrôle de l'assiduité des enseignant(e)s, leur permettant ainsi de se concentrer sur leurs missions de soutien et de leadership pédagogiques.

Dans plusieurs pays, comme au Népal, au Tchad et à Zanzibar, les comités scolaires jouent également un rôle actif dans le contrôle de la présence des enseignant(e)s.

Ils soutiennent leurs écoles par des visites et inspections surprises, s'assurent que les absences des enseignant(e)s soient justifiées et s'enquèrent de leur assiduité auprès des élèves. Ces efforts témoignent d'une collaboration étroite et d'une responsabilité partagée dans le suivi et le soutien de l'assiduité des enseignant(e)s.

Les directeurs et les directrices des écoles modèles positives établissent des normes collectives claires concernant l'assiduité des enseignants(e) et prennent des mesures correctives en cas d'absentéisme répété.

Tandis que certaines écoles définissent précisément le nombre de jours d'absence autorisés, d'autres préfèrent encadrer strictement les motifs d'absence jugés acceptables, tels que des raisons médicales ou le décès d'un membre de la famille proche. Afin de promouvoir la transparence et la responsabilité partagée,

certaines écoles modèles positives au Népal et au Tchad exigent des enseignant(e)s qu'ils ou elles justifient officiellement leurs absences. Au Ghana, les directeurs et directrices s'efforcent d'éviter que les enseignant(e)s ne soient inutilement détourné(e)s de leurs missions pédagogiques par des tâches administratives. Dans les écoles modèles positives du Tchad, de Zambie et de Zanzibar, des mesures concrètes sont appliquées en cas d'absences répétées et injustifiées, allant d'avertissements verbaux à des retenues sur salaire, voire à des signalements aux autorités administratives décentralisées.

Parallèlement à ces mesures correctives, les directeurs et directrices utilisent des incitations simples et peu coûteuses pour encourager les enseignant(e)s à faire preuve d'assiduité.

En Éthiopie et au Népal, les enseignant(e)s les plus performant(e)s⁹ peuvent être récompensé(e)s à travers des certificats de reconnaissance, des félicitations orales ou des possibilités de développement professionnel supplémentaires. Les enseignant(e)s peuvent également se voir confier davantage de responsabilités, comme la direction d'un programme. Ces approches contribuent à instaurer un environnement positif et aident les enseignant(e)s à puiser dans leur motivation intrinsèque. Par ailleurs, les écoles modèles positives offrent souvent un meilleur environnement de travail et davantage de possibilités de formation que les écoles de comparaison (voir « **Cultiver un environnement scolaire sûr et favorable** » et « **Améliorer les compétences des enseignant(e)s** »), ce qui participe aussi à améliorer l'assiduité des enseignant(e)s.

Lorsque l'absence d'un(e) enseignant(e) ne peut être évitée, les directeurs et directrices prennent les dispositions nécessaires pour que les élèves ne perdent pas un temps d'apprentissage précieux.

En Éthiopie, au Ghana, au Tchad et à Zanzibar, un(e) enseignant(e) remplaçant(e) est généralement mandaté(e). Cependant, lorsque cela n'est pas possible, ce sont les directeurs et directrices qui assurent les cours afin de garantir la continuité de l'enseignement. Au Ghana, ces solutions sont en partie facilitées par le fait que les enseignant(e)s préviennent à l'avance la direction en cas de retard et/ou d'absence. Au Ghana, au Népal et en Zambie, les enseignant(e)s absent(e)s sont tenus de rattraper les cours manqués avec leurs élèves.

⁹ La performance des enseignants est mesurée à l'aide de plusieurs indicateurs de performance, dont la ponctualité en classe.

Accroître l'assiduité des enseignant(e)s ghanéen(ne)s grâce au suivi et à l'engagement communautaire



Mettre l'accent sur le suivi des enseignant(e)s dans les orientations relatives aux observations de classe par les directeurs et directrices et aux visites des agent(e)s de soutien à l'amélioration des écoles : Il est attendu des agent(e)s de soutien à l'amélioration des écoles qu'ils ou elles visitent les écoles au moins trois fois par année scolaire. Cependant, les parties prenantes reconnaissent que l'objectif de ces visites gagnerait à être davantage précisé. Le Ministère de l'éducation a donc procédé à la révision des directives encadrant ces activités pour faire en sorte qu'elles incluent systématiquement le contrôle des registres de présence des enseignant(e)s. Les agent(e)s de soutien à l'amélioration des écoles ainsi que les directeurs et directrices peuvent remonter les problèmes constatés aux autorités compétentes et solliciter un soutien supplémentaire à l'intention des enseignant(e)s chroniquement absent(e)s. Le projet GALOP (Ghana Accountability for Learning Outcomes) a largement contribué au déploiement à grande échelle des visites d'agent(e)s de soutien à l'amélioration des écoles¹⁰.



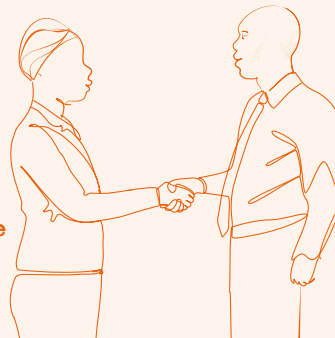
Exploiter les systèmes de données existants pour mieux suivre et gérer les problèmes d'assiduité des enseignant(e)s : Au Ghana, le Plan stratégique pour l'éducation 2018-2030 a fait du renforcement des systèmes de données et des mécanismes de responsabilité une de ses priorités. Le Ministère de l'éducation a ainsi beaucoup investi dans ses systèmes de gestion des données, et notamment dans son Tableau de bord mobile des écoles. Le système d'information et de gestion de l'éducation du Ghana et le Tableau de bord de l'apprentissage différencié se sont avérés efficaces dans la collecte des données en temps réel sur l'assiduité des enseignant(e)s et les progrès des élèves, et seront déployés à plus grande échelle dans le cadre du projet GALOP. Le Ministère de l'éducation a reconnu l'utilité, pour les fonctionnaires de l'administration décentralisée et les directeurs et directrices, de pouvoir exploiter les données issues de ces systèmes. Ces derniers et ces dernières sont ainsi en mesure de mieux contrôler l'assiduité des enseignant(e)s et d'intervenir rapidement en cas de besoin. Les interventions peuvent inclure des contrôles aléatoires dans les écoles présentant de faibles niveaux d'assiduité ou un déclassement de rang des enseignant(e)s ou de leur admissibilité à une mutation.



Mobiliser la communauté pour améliorer l'assiduité des enseignant(e)s : Dans le cadre du projet GALOP, le Ministère de l'éducation a déjà pris une série de mesures visant à accroître l'implication des communautés dans les mécanismes de responsabilité des écoles. Cependant, les critères de performance que les entités communautaires sont censées surveiller ne sont pas toujours standardisés ou clairement définis. Pour être en mesure de suivre efficacement les questions liées à l'assiduité des enseignant(e)s, les comités de gestion des écoles et les organisations locales de la société civile pourraient se voir octroyer davantage d'autorité. Ils pourraient également disposer d'outils adaptés et pouvoir compter sur des incitations suffisantes.



Directrice



Agent de soutien à l'amélioration des écoles

¹⁰ Lancé en 2020 pour une durée de cinq ans, le projet GALOP vise à améliorer les résultats scolaires et à renforcer les systèmes de responsabilité dans 10 000 établissements d'enseignement de base peu performants. Il a été prolongé jusqu'en 2028. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/279301600348863453/pdf/Ghana-Accountability-for-Learning-Outcomes-Project-Additional-Financing.pdf>.

— Réduire l'absentéisme des élèves et recouvrer les pertes d'apprentissage

Les écoles modèles positives tâchent d'identifier les causes de l'absentéisme chronique des élèves par l'intermédiaire de visites à domicile. Si 88 % des écoles modèles positives et des écoles de comparaison contrôlent de près l'assiduité des élèves au moyen de registres de présence, les directeurs et directrices des écoles modèles positives vont encore plus loin en se rendant directement au domicile des élèves absent(e)s de manière chronique (Brésil – État du Maranhão, Népal, Tanzanie continentale, Tchad, Togo et Zambie). Lors de ces visites, le personnel de l'école informe les parents et les personnes s'occupant d'un enfant des problèmes d'assiduité ou de performance de leur enfant afin de réfléchir collectivement aux stratégies pouvant être mises en place pour y remédier.

Les comités scolaires et les fonctionnaires de l'administration décentralisée œuvrent de concert pour aider les élèves déscolarisé(e)s ou chroniquement absent(e)s à retrouver le chemin de l'école. Ils et elles collaborent avec les directeurs et directrices pour identifier les élèves concerné(e)s, réalisent des visites à domicile pour suivre et comprendre les raisons sous-jacentes des absences, et se réunissent avec les parents et les personnes s'occupant d'enfants pour offrir des conseils et un soutien adaptés (Brésil – État du Maranhão, Éthiopie, Mali, Tanzanie continentale, Tchad et Togo). En Zambie, 32 % des associations

de parents d'élèves et d'enseignant(e)s des écoles modèles positives ont pris des mesures visant à prévenir l'absentéisme des élèves, contre 19 % dans les écoles de comparaison. Les approches de sensibilisation directes, fondées sur des visites à domicile, se sont constamment avérées efficaces pour accroître la fréquentation scolaire et réduire les taux d'abandon (Petrosino *et al.*, 2012).

Les écoles modèles positives impliquent activement les parents et les personnes s'occupant d'enfants dans la lutte contre l'absentéisme afin de créer un sentiment de responsabilité partagée et d'instaurer des attentes communes concernant l'assiduité de leurs enfants. À Zanzibar, par exemple, les parents et les personnes s'occupant d'enfants sont systématiquement contactés pour justifier les absences des élèves. Certaines écoles à Madagascar et au Tchad vont encore plus loin en exigeant que les élèves régulièrement absent(e)s soient accompagné(e)s à leur retour à l'école par un parent ou une personne s'occupant d'enfants, favorisant ainsi le dialogue entre le personnel éducatif de l'école et les familles. Au Togo et à Zanzibar, les directeurs et directrices demandent parfois aux parents et aux personnes s'occupant d'enfants de fournir un certificat médical en cas d'absence de l'élève, afin de les sensibiliser à l'importance de l'assiduité et de les inciter à s'impliquer dans la vie scolaire de leur enfant. Au Togo, certains membres du personnel éducatif n'hésitent pas non plus à rappeler aux familles les exigences légales en matière d'éducation.

« Si les absences [d'un élève] deviennent trop récurrentes, [la direction de l'école] en est informée. Nous essayons d'abord de contacter la famille par WhatsApp ou par téléphone pour comprendre ce qui a pu se passer. Lorsque nous ne parvenons pas à entrer en contact avec sa famille ou que le problème persiste, nous prévenons le centre de soutien aux élèves. Ce bureau du Ministère de l'éducation s'efforce à son tour de venir en aide à l'élève. »

– Directrice d'une école modèle positive en Éthiopie
Brésil (État du Maranhão)

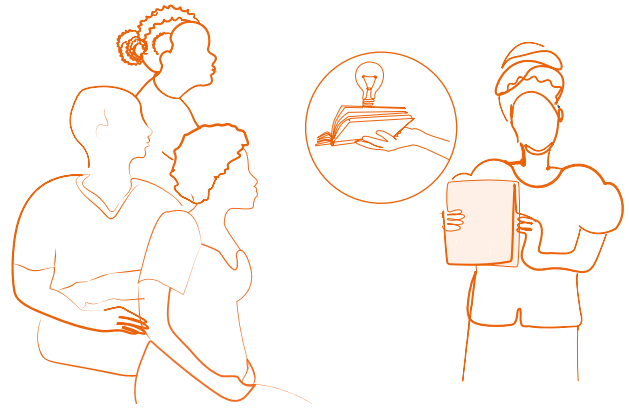


Les écoles modèles positives mettent en œuvre diverses initiatives pour réduire l'absentéisme des élèves, en particulier lorsque ce phénomène découle de problèmes socioéconomiques. En Éthiopie, par exemple, des fournitures scolaires sont distribuées aux élèves défavorisé(e)s. Au Brésil (État du Maranhão), au Ghana, au Mali, en Tanzanie continentale et en Zambie, des repas sont offerts aux enfants vulnérables, grâce au soutien des responsables communautaires ou aux produits cultivés au sein même des écoles. En Éthiopie, au Tchad et au Togo, des activités sportives sont utilisées pour inciter les élèves à se rendre à l'école. Au Ghana, les écoles modèles positives sont 38 points de pourcentage plus susceptibles que les écoles de comparaison de fournir des repas scolaires sur une base régulière. Les données du programme national d'alimentation scolaire au Ghana ont montré que la perspective d'un repas chaud quotidien augmentait la fréquentation scolaire des élèves d'environ six jours par trimestre, avec des effets particulièrement bénéfiques pour les filles et les élèves les plus défavorisé(e)s (Aurino *et al.*, 2023).



Plusieurs initiatives se concentrent d'ailleurs sur la réduction de l'absentéisme des filles, en s'attaquant aux difficultés liées au genre. En Éthiopie, par exemple, les écoles distribuent des produits menstruels aux apprenantes et leur prodiguent des conseils sensibles au genre pour faciliter leur présence à l'école. Au Brésil (État du Maranhão), un soutien pédagogique adapté est proposé aux jeunes filles confrontées à des grossesses précoces.

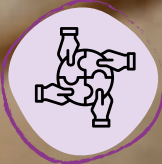
En Côte d'Ivoire, en Éthiopie, au Ghana et à Zanzibar, les écoles modèles positives mettent en place des programmes de mentorat et d'engagement parental ciblés à travers des clubs de filles ou des associations de mères. Elles offrent également des bourses d'études et mènent des actions de sensibilisation pour combattre les disparités de genre. Ces initiatives contribuent à maintenir les filles à l'école, en s'attaquant aux barrières culturelles susceptibles d'empêcher ou de décourager la fréquentation scolaire des filles.



Au-delà des efforts visant à réduire l'absentéisme, les écoles modèles positives aident activement les élèves à récupérer le temps d'instruction perdu. En Éthiopie, au Népal, au Tchad, au Togo et en Zambie, les écoles modèles positives sont ainsi plus enclines que les écoles de comparaison à consacrer du temps de classe à rattraper les leçons manquées ou à proposer des cours de rattrapage sur d'autres créneaux, plutôt que de se contenter de donner des devoirs supplémentaires. Au Népal, par exemple, 19 % des écoles modèles positives rattrapent avec les élèves le contenu des cours manqués, contre 3 % des écoles de comparaison. En Éthiopie, les directeurs et les directrices vérifient régulièrement auprès des élèves que ces séances de rattrapage ont bien lieu. Au Tchad, des séances de rattrapage sont parfois organisées pour compenser le temps d'instruction perdu en début d'année, lorsque les enfants sont retenus hors de l'école pour aider à la réalisation des travaux agricoles saisonniers.



**Domaine d'action 4 : Tirer parti du soutien
communautaire en faveur de l'apprentissage**





4. Tirer parti du soutien communautaire en faveur de l'apprentissage

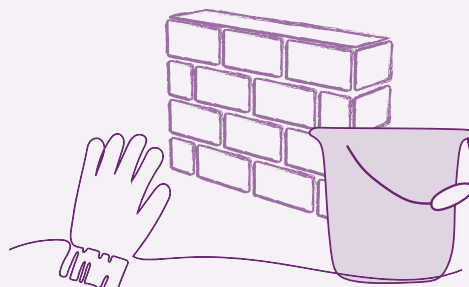
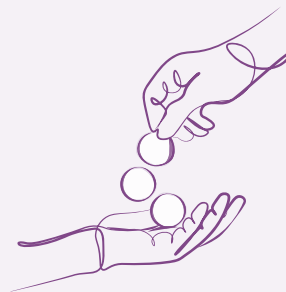
La participation de la communauté peut aider à améliorer de manière significative l'acquisition des apprentissages fondamentaux par les enfants. La hausse de cette contribution est corrélée à une amélioration de la fréquentation scolaire, de la qualité de l'apprentissage et de l'équité. Les écoles ont également accès à des ressources supplémentaires et l'absentéisme des enseignant(e)s recule (Epstein, 2011 ; Watt, 2001 ; Jimenez et Sawada, 2014 ; Kumar *et al.*, 2024). Dans les pays où les services publics sont limités, les écoles dépendent fortement des ressources communautaires – qu'elles soient financières, en nature ou sous la forme de bénévolat – pour maintenir et améliorer l'offre éducative (Watt, 2001).

La participation communautaire en milieu scolaire est souvent entravée par des défis contextuels. Les données DMS indiquent que les directeurs, les directrices et les enseignant(e)s signalent que le désengagement de la communauté dans l'éducation des enfants constitue un obstacle majeur à l'amélioration des résultats scolaires. Les communautés des pays en développement sont souvent confrontées à des défis socioéconomiques considérables, en particulier dans les zones rurales (UNICEF Innocenti *et al.*, 2023f ; UNICEF Innocenti *et al.*, 2024b ; UNICEF Innocenti *et al.*, 2024d), ce qui fait obstacle à la mise en commun des ressources et appelle à un engagement encore plus fort de la part des communautés pour fournir ces ressources.



Les écoles modèles positives parviennent à mobiliser efficacement la communauté dans les domaines suivants :

- **Participer au financement communautaire des écoles :** Les comités scolaires et la communauté élargie des parents et personnes s'occupant d'enfants jouent un rôle actif en générant et en sécurisant des ressources financières à destination des écoles, y compris pour aider les élèves les plus vulnérables. Les écoles peuvent également compter sur le soutien financier des membres de la diaspora. Cet engagement communautaire permet de garantir le maintien à l'école de tous les élèves, tout en soutenant le fonctionnement quotidien de l'école.
- **Offrir un soutien opérationnel aux écoles :** Les communautés fournissent une aide concrète, par exemple sous forme de main-d'œuvre, pour pallier le manque de ressources. Les membres influents de la communauté utilisent en outre leur voix pour inciter à une plus grande mobilisation communautaire, renforçant ainsi le soutien reçu par les écoles.



Participer au financement communautaire des écoles

Les comités scolaires des écoles modèles positives apportent un soutien précieux en donnant, en mettant en commun ou en générant des ressources. En Éthiopie et à Madagascar, certains comités scolaires versent des contributions financières directes à leurs écoles. En Éthiopie, au Népal, au Tchad, au Togo et à Zanzibar, des comités s'efforcent de lever des fonds et de mobiliser les ressources de la communauté élargie, y compris en sollicitant le soutien financier de la diaspora. La mobilisation des ressources passe également par des visites à domicile ou l'envoi de lettres, ainsi que par des activités telles que la vente de nourriture ou d'autres articles dans les locaux scolaires. En Éthiopie et au Tchad, certains comités scolaires mènent des activités génératrices de revenus, parfois en collaboration avec l'ensemble des parents et des personnes s'occupant d'enfants, telles que l'élevage de bétail dans l'enceinte de l'école, l'exploitation de champs et la vente du produit de la récolte, ou encore la fabrication et la vente de briques. Ces résultats concordent avec les données probantes provenant d'autres pays à revenu faible et intermédiaire, ce qui montre que la délégation des responsabilités en matière de collecte de fonds scolaires à des comités locaux entraîne des améliorations modestes mais significatives des résultats de tests scolaires et réduit les taux d'abandon scolaire (Carr-Hill *et al.*, 2015).

Les fonds collectés servent à financer divers objectifs, notamment à améliorer les infrastructures scolaires, à récompenser les élèves et à apporter un soutien financier aux élèves vulnérables. Au Tchad et à Zanzibar, par exemple, ces fonds couvrent les frais de scolarité ou les dépenses en fournitures scolaires des élèves vulnérables, afin de leur permettre de rester scolarisés. Au Tchad, les fonds collectés grâce à des activités génératrices de revenus sont utilisés pour acheter des équipements sportifs et organiser des activités destinées aux élèves. Il s'agit là d'une des solutions retenues pour réduire l'absentéisme scolaire (voir « **Préserver le temps disponible pour l'apprentissage** »).



En Zambie, 58 % des comités scolaires des écoles modèles positives prennent part à des activités de collecte de fonds, contre 39 % dans les écoles de comparaison.

Au-delà du soutien apporté par les comités scolaires, la communauté élargie des parents et des personnes s'occupant des enfants contribue également à remédier aux pénuries de ressources immédiates. Les communautés des pays partenaires de DMS sont composées de familles issues de milieux socioéconomiques variés. Alors que de nombreuses familles sont confrontées à des difficultés financières, dans les écoles modèles positives, ces familles s'engagent néanmoins à prendre part à des activités visant à lever des fonds pour l'école. À Madagascar, au Tchad et au Togo, les parents et les personnes s'occupant d'enfants apportent une contribution financière au salaire des enseignant(e)s, en particulier ceux qui ne sont pas sous contrat avec l'État, tels que les enseignant(e)s communautaires ou bénévoles. Ces contributions permettent de fidéliser et de motiver les enseignant(e)s, garantissant ainsi la continuité et la qualité de l'apprentissage des enfants. En Côte d'Ivoire, en Éthiopie, au Népal, au Tchad et au Togo, les parents et les personnes s'occupant d'enfants apportent une contribution financière en vue d'améliorer les infrastructures ou le matériel scolaire. Au Népal, par exemple, les contributions des parents et des personnes s'occupant d'enfants ont permis d'acheter des produits d'hygiène tels que du savon et du désinfectant.



Les membres de la communauté vivant à l'étranger envoient également des fonds pour aider à financer les activités scolaires, les salaires du personnel ou les fournitures (Ghana, Mali, Tchad et Togo). Au Togo, certaines écoles modèles positives reçoivent des fonds qui contribuent à financer les salaires des enseignant(e)s et à acheter du matériel scolaire. Cette contribution de la diaspora peut faire suite à une initiative de l'école ou de la communauté elle-même, ou résulter des efforts de sensibilisation déployés par d'autres acteurs ou actrices, comme les fonctionnaires décentralisé(e)s chargé(e)s de superviser les écoles.

Offrir un soutien opérationnel aux écoles

Les écoles modèles positives relèvent les défis liés aux infrastructures et aux ressources grâce à la main-d'œuvre fournie par leurs communautés. Par exemple, les communautés participent à l'entretien ou à la construction d'infrastructures en construisant des salles de classe supplémentaires à Madagascar, en réparant des toits endommagés au Togo ou en équipant des écoles en électricité au Mali. Nombre de ces lacunes infrastructurelles ont un impact direct sur la charge de travail des enseignant(e)s. Dès lors, la résolution de ces problèmes peut contribuer à améliorer les conditions de travail des enseignant(e)s, et ainsi favoriser l'assiduité et améliorer la qualité de l'apprentissage. Dans plusieurs pays, la réduction de la taille des classes, l'accès à l'électricité ou l'amélioration des infrastructures ont eu un impact positif sur les résultats scolaires (UNICEF Innocenti, 2023a ; UNICEF Innocenti, 2023b ; UNICEF Innocenti, 2023c ; UNICEF Innocenti, 2023d ; UNICEF Innocenti, 2023e). Les communautés fournissent également de la main-d'œuvre au Brésil (État du Maranhão), en Côte d'Ivoire, au Népal, en Tanzanie continentale, au Tchad et en Zambie.

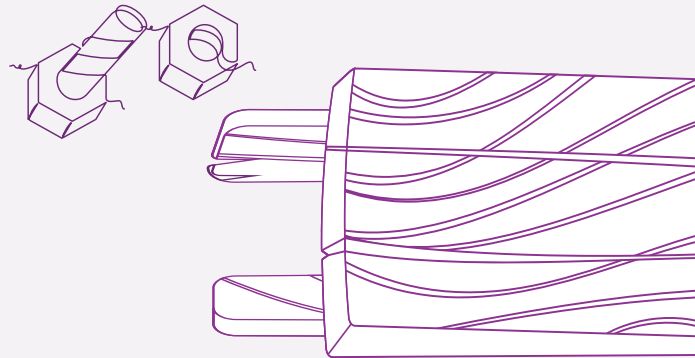
« Lorsque nous avons ouvert l'école, nous nous sommes réunis, les hommes ont cherché de la paille et nous, les femmes, avons cherché du bois pour couvrir le toit. »

– Personne s'occupant d'un enfant scolarisé dans une école modèle positive au Togo



« Si les bancs sont endommagés, nous irons chercher du bois et les personnes âgées achèteront des clous pour les réparer, et nous réparerons tout. »

– Personne s'occupant d'un enfant scolarisé dans une école modèle positive au Togo



Les communautés soutiennent également les programmes d'alimentation scolaire, qui se sont avérés efficaces pour réduire l'absentéisme scolaire (Éthiopie, Mali et Tanzanie continentale). Au Mali, les mères et les femmes de la communauté s'organisent pour fournir à tour de rôle des repas aux enfants à l'école, ce qui réduit l'absentéisme et le retard des élèves. En Éthiopie, une école a collaboré avec un centre familial local afin de soutenir son programme alimentaire et de promouvoir le bien-être et l'assiduité des élèves.

Les écoles modèles positives comptent sur des dirigeant(e)s communautaires influents pour encourager la communauté à accroître son soutien. En Côte d'Ivoire, à Madagascar, au Mali, en Tanzanie continentale, au Togo et à Zanzibar, des membres influents de la communauté comme les chef(fe)s de village, les représentant(e)s nationaux, les responsables religieux, les responsables des autorités locales ou encore les responsables des associations locales interviennent dans la prise de décisions relatives à la gestion des écoles, la résolution des problèmes, la communication avec la communauté et/ou la mobilisation des ressources. Une telle collaboration se traduit par une plus grande participation de la communauté à la construction des infrastructures scolaires, une augmentation des fonds levés en faveur de l'école et une meilleure observance des règles scolaires, notamment en matière d'assiduité (voir « **Préserver le temps disponible pour l'apprentissage** »).

Domaine d'action 5 : Renforcer la collaboration au moyen d'une communication efficace





5. Renforcer la collaboration au moyen d'une communication efficace

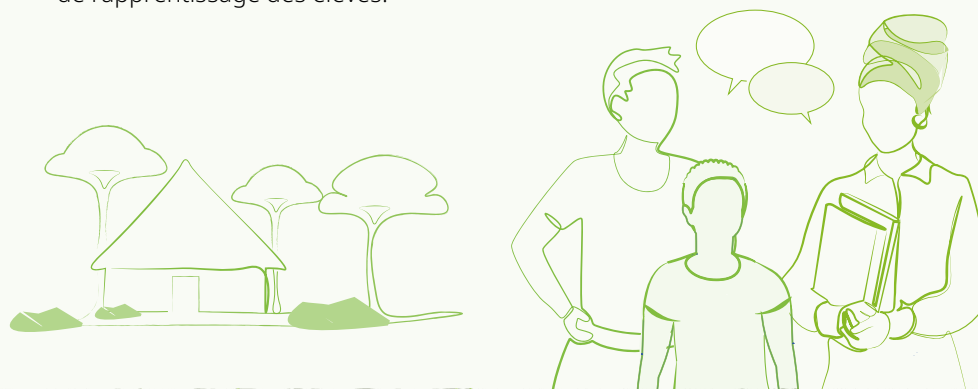
La communication entre les différent(e)s acteurs et actrices de l'école est essentielle pour améliorer la collaboration et l'engagement envers et au sein de l'école, et ainsi accroître les résultats scolaires des élèves. Les directeurs et directrices qui diffusent, en interne, des informations et des plans d'une importance vitale aux enseignant(e)s favorisent l'engagement et la coopération entre les enseignant(e)s (Tuazon et Padiernos, 2016). La collaboration et la communication sont également essentielles pour encourager l'implication des parents dans la vie scolaire et soutenir l'apprentissage des enfants (Mestry et Grobler, 2007). Il a été démontré que l'implication des parents dans l'apprentissage de leur enfant avait des effets positifs sur ses résultats scolaires (Topor *et al.*, 2010 ; UNESCO IIEP, 2021), ses compétences sociales et son comportement (El Nokali, Bachman et Votruba-Drzal, 2010).

Cependant, dans de nombreux pays, le dialogue entre les acteurs et actrices clés et les écoles est souvent limité, voire entravé. Les données recueillies par la recherche DMS montrent que l'implication des parents dans l'éducation des élèves est souvent faible. Différents facteurs peuvent freiner l'implication des parents, notamment un faible niveau d'alphabétisation, de longues distances à parcourir pour se rendre à l'école et des infrastructures communautaires de mauvaise qualité (UNICEF Innocenti, 2024). Le désengagement des parents et des personnes s'occupant d'enfants peut les conduire à déprioriser l'apprentissage de leurs enfants en faveur d'une activité génératrice de revenus.



Les écoles modèles positivent renforcent la collaboration grâce à des méthodes efficaces, notamment les suivantes :

- **Promouvoir la communication interne à l'école :** Les directeurs et directrices tiennent les enseignant(e)s informé(e)s et les impliquent dans les discussions relatives aux questions scolaires et dans les prises de décisions. De leur côté, les comités scolaires veillent à utiliser des moyens de communication efficaces afin d'identifier les domaines dans lesquels les différents acteurs et actrices de l'école pourraient nécessiter un soutien.
- **Impliquer les parents et les personnes s'occupant d'enfant dans la vie scolaire et l'apprentissage des élèves :** À travers diverses stratégies de communication bilatérale, des campagnes de sensibilisation et des canaux de dialogue ouverts, les écoles s'attachent à faire évoluer l'attitude des parents et personnes s'occupant d'enfants et à les impliquer comme de véritables partenaires de l'apprentissage des élèves.



Promouvoir la communication interne à l'école

Dans les écoles modèles positives, les directeurs et directrices entretiennent une communication régulière et transparente avec les enseignant(e)s, tant lors des réunions périodiques que lors des réunions ponctuelles. Lors de ces réunions, les directeurs et directrices passent en revue les nouveautés ou abordent des questions liées à la gestion de l'école afin de tenir les enseignant(e)s informé(e)s (Éthiopie, Madagascar, Mali, Népal, République démocratique populaire lao, Tanzanie continentale et Togo). À Madagascar, les directeurs et directrices organisent des réunions pour relayer les informations communiquées par l'administration décentralisée ou les autorités centrales. Au Togo, les directeurs et directrices d'écoles modèles positives rencontrent les enseignant(e)s deux fois par an pour discuter de questions administratives, contre une seule fois par an dans les écoles de comparaison.

En parallèle, les comités scolaires communiquent régulièrement avec les enseignant(e)s et leur apportent leur soutien. Les comités scolaires échangent avec les enseignant(e)s afin de les soutenir dans leur travail. En Éthiopie, au Ghana, à Madagascar, au Mali et au Népal et au Tchad, ces discussions portent sur les difficultés rencontrées par les enseignant(e)s ainsi que sur les performances scolaires et la discipline des élèves. Une communication plus directe entre les comités scolaires et les enseignant(e)s a permis de mettre en place des mesures de soutien à leur intention, telles que la fourniture de matériel pédagogique ou des actions de plaidoyer auprès de l'administration décentralisée en vue d'améliorer leurs conditions de travail.

Renforcer la communication entre les comités scolaires et les directeurs et directrices permet de favoriser une collaboration plus efficace, avec des retombées positives sur les performances des écoles.

Ainsi, en Côte d'Ivoire, 57 % des comités scolaires se réunissent avec les directeurs et directrices pour évoquer la mise en œuvre du plan d'amélioration scolaire, contre seulement 30 % au sein des écoles de comparaison.

Au Ghana et au Népal, les directeurs et directrices participent aux réunions du comité scolaire de leur école, renforçant ainsi la communication et la collaboration entre ces parties prenantes. Au Ghana, les comités scolaires formulent des remarques constructives à l'attention des directeurs et directrices d'école concernant les questions affectant les performances de leur école, tandis qu'au Népal, les directeurs et directrices sollicitent et tiennent compte des commentaires du comité scolaire lors de l'élaboration du plan d'amélioration scolaire. Dans ces deux pays, les directeurs et directrices des écoles modèles positives perçoivent les réunions avec le comité scolaire comme moins stressantes que leurs homologues des écoles de comparaison, ce qui suggère de meilleures relations et des échanges plus fluides avec les membres du comité.

Les comités scolaires mettent également en place des voies de communication directes avec les élèves afin d'améliorer leur expérience à l'école. Au Togo, la plupart des écoles modèles positives disposent d'un canal permettant aux enfants de contacter directement les comités scolaires pour exposer leurs difficultés ou leurs préoccupations, tandis qu'en Tanzanie continentale, le comité scolaire prend l'initiative d'échanger avec les élèves afin de stimuler leur motivation.



Comment les sciences comportementales peuvent-elles favoriser une meilleure communication interne au sein des écoles ?

Les interventions fondées sur les sciences comportementales, telles que les « encouragements » et « l'architecture des choix », sont des techniques fondées sur des données probantes qui orientent les individus vers certains choix sans pour autant limiter leurs options (Kay *et al.*, 2024). Elles peuvent représenter un moyen rentable de faire évoluer les comportements, en particulier lorsqu'elles s'inscrivent dans le cadre d'une initiative plus large visant à susciter le changement. Au Togo et au Mali, les Ministères de l'éducation ont identifié des interventions fondées sur les sciences comportementales ciblant les enseignant(e)s et les directeurs et directrices susceptibles d'être élaborées et mises en œuvre afin d'étendre les pratiques de communication interne efficaces à davantage d'écoles. Elles consistent notamment à :



Envoyer des SMS aux directeurs et directrices pour favoriser une communication ouverte :

les directeurs et directrices des écoles modèles positives au Togo accordent une grande importance à la communication, abordent directement les problèmes et organisent des réunions plus fréquemment que leurs homologues des écoles de comparaison. Le Ministère des enseignements primaire, secondaire, technique et de l'artisanat s'est servi du système de communication eduTrack préexistant pour envoyer des SMS aux directeurs et directrices et les encourager à adopter ces comportements.



Élaborer et distribuer des affiches illustrant des comportements efficaces en matière de communication entre les acteurs et actrices scolaires :

Au Mali, les directeurs et directrices favorisent une culture participative au sein de leurs écoles, en impliquant activement les enseignant(e)s dans la recherche de solutions aux défis auxquels l'école est confrontée. Pour encourager cette communication participative, le Ministère de l'éducation a donné la priorité à la conception et à la diffusion d'affiches à l'esthétique attrayante. Ces affiches, qui présentent divers moyens de communiquer efficacement, sont placées à des endroits stratégiques dans les écoles.

Les ministères de l'éducation peuvent examiner dans quels domaines les données issues des sciences comportementales et les interventions pourraient contribuer à soutenir la mise à l'échelle des pratiques positives, notamment les pratiques suivantes :

- **Définir le comportement spécifique à modifier :** Il s'agit d'identifier les actions exactes susceptibles d'améliorer la communication entre la direction des écoles et les enseignant(e)s.
- **Comprendre le contexte de la prise de décisions :** Cette démarche suppose d'identifier les personnes qui prennent les décisions et les conditions systémiques, sociales et environnementales qui influencent ces décisions.
- **Concevoir des interventions en s'inspirant des sciences comportementales et en tirant parti, dans la mesure du possible, des systèmes existants :** Les interventions comportementales peuvent s'appuyer sur des tactiques éprouvées, comme la simplification des choix, la réduction des contrariétés superflues et l'envoi de rappels opportuns.

Les sciences comportementales appliquées exigent d'effectuer des tests en continu et impliquent souvent d'ajuster les interventions, non seulement en fonction de leur efficacité, mais aussi en tenant compte de facteurs tels que leur acceptabilité, leur faisabilité, leur pertinence et leur durabilité dans le contexte donné. Les ministères de l'éducation pourraient envisager d'intégrer la recherche sur la mise en œuvre afin d'évaluer ce qui fonctionne en pratique et d'adapter les interventions fondées sur les sciences comportementales en conséquence (Amjad *et al.*, 2025 ; Koomar, 2024).

Impliquer les parents et les personnes s'occupant d'enfant dans la vie scolaire et l'apprentissage des élèves

Les écoles modèles positives utilisent des stratégies bilatérales, le plus souvent des réunions en personne, pour communiquer directement avec les parents et les personnes s'occupant d'enfants. À Madagascar, par exemple, certaines écoles organisent des réunions avant le début de l'année scolaire, ainsi que pendant l'année si nécessaire, afin de conseiller les parents et les personnes s'occupant d'enfants sur les moyens de suivre l'apprentissage de leur enfant, tandis qu'au Népal et en Zambie, les écoles organisent des réunions mensuelles ou des journées portes ouvertes pour discuter des commentaires sur les progrès des élèves. Des réunions avec les parents et les personnes s'occupant d'enfants sont également organisées par les écoles modèles positives au Brésil (État du Maranhão), en Éthiopie, en Tanzanie continentale et à Zanzibar.

Lorsque cela s'impose, les écoles modèles positives ont également recours à des méthodes de communication plus personnalisées pour contacter individuellement les parents et les personnes s'occupant d'enfants. Plus précisément, ces écoles adoptent les méthodes suivantes :

- **Tirer parti de la technologie et échanger avec les parents et les personnes s'occupant d'enfants par l'intermédiaire de WhatsApp (Ghana, Népal et Tanzanie continentale) :** Au Népal, par exemple, 7 % des directeurs et directrices d'écoles modèles positives utilisent WhatsApp, une plateforme peu coûteuse permettant une communication à double sens, afin d'impliquer les parents, alors qu'aucun(e) directeur ou directrice d'école de comparaison ne le fait. Au Ghana, 26 % des membres des comités de gestion des écoles des écoles modèles positives échangent avec les parents par l'intermédiaire de WhatsApp, contre 8 % dans les écoles de comparaison.

- **Profiter des visites à domicile pour s'entretenir personnellement avec les parents et les personnes s'occupant d'enfants** (Brésil, État du Maranhão, Ghana et Népal) : Les visites sont principalement effectuées par des enseignant(e)s qui saisissent cette occasion pour aborder divers sujets avec les parents et les personnes s'occupant d'enfants, en général centrés sur les résultats scolaires de l'enfant. Au Népal, 29 % des directeurs et directrices d'écoles modèles positives impliquent les parents et les personnes s'occupant d'enfants par l'intermédiaire de visites à domicile, contre seulement 4 % dans les écoles de comparaison.
- **Inciter les enseignant(e)s ou les comités scolaires à prendre contact avec les parents d'enfants en difficulté scolaire ou les personnes qui s'en occupent, afin de discuter des problèmes auxquels ces enfants sont confrontés et des solutions possibles** (Ghana, Népal, Tanzanie continentale et Togo) : Au Ghana, 44 % des enseignant(e)s des écoles modèles positives rencontrent souvent ou presque systématiquement les parents d'enfants en difficulté scolaire ou les personnes qui s'en occupent, contre seulement 28 % dans les écoles de comparaison. Au Togo, 19 % des enseignant(e)s des écoles modèles positives contactent les parents d'enfants qui ont des difficultés à comprendre leurs cours ou les personnes qui s'en occupent, contre 7 % des enseignant(e)s des écoles de comparaison.
- **Recourir à des méthodes créatives ou innovantes pour contacter les parents et les personnes s'occupant d'enfants** (Éthiopie, Tanzanie continentale et Zanzibar). En Éthiopie, par exemple, les directeurs et directrices rencontrent les parents et les personnes s'occupant d'enfants dans un cadre informel, tel qu'un café ou un salon de thé, afin de leur fournir les informations nécessaires.



Des données probantes issues d'autres pays à revenu faible et intermédiaire ont montré que ces interventions peu coûteuses visant à impliquer les parents (messages WhatsApp, visites à domicile ou suivi par un comité) entraînaient des gains d'apprentissage faibles à modérés (J-PAL, 2020).

Les écoles modèles positives mènent des campagnes de sensibilisation afin d'accroître l'implication des parents et des personnes s'occupant d'enfants dans l'éducation des élèves.

En Côte d'Ivoire, à Madagascar, au Mali, au Togo et en Zambie, de nombreuses écoles modèles positives axent leurs campagnes sur l'importance de l'éducation et de l'apprentissage pour les enfants. Ce domaine d'intervention apporte une réponse au problème des parents et des personnes s'occupant d'enfants qui ne scolarisent pas leurs enfants, qui les font travailler au lieu de les scolariser ou qui ne suivent pas leur apprentissage. En Côte d'Ivoire et à Madagascar, les campagnes de sensibilisation abordent des thèmes tels que l'hygiène ou l'importance de nourrir les enfants et d'améliorer leur alimentation, ce qui est essentiel pour leur productivité, car la faim peut empêcher les élèves de se concentrer en classe. En Côte d'Ivoire, au Mali, au Tchad, au Togo et en Zambie, et plus particulièrement dans les contextes où les filles sont en situation de vulnérabilité, les écoles et les comités scolaires échangent avec les parents et les personnes s'occupant d'enfants sur l'importance de scolariser les filles et de réduire la prévalence des grossesses et des mariages précoces afin que les filles puissent poursuivre leur scolarité. Les campagnes de sensibilisation sont menées par diverses parties prenantes, telles que les directeurs et directrices, les enseignant(e)s et les comités d'école.

Les parents, les personnes qui s'occupent d'enfants et la communauté élargie participent à la vie scolaire par l'intermédiaire de discussions et de processus décisionnels inclusifs concernant la vie scolaire.

Au Brésil (État du Maranhão), en Éthiopie et au Népal, les parents, les personnes s'occupant d'enfants et les membres de la communauté participent à des activités telles que la planification des objectifs scolaires, l'élaboration du plan d'amélioration scolaire, l'évaluation des performances globales de l'école et l'identification de moyens de contribuer à son amélioration. Au Brésil (État du Maranhão), 91 % des parents et des personnes s'occupant d'enfants dans les écoles modèles positives ont déclaré que le directeur ou la directrice les avait impliqués dans la planification du développement de l'école, contre 83 % dans les écoles de comparaison. Cette pratique est susceptible de favoriser un sentiment d'appropriation et d'accroître la volonté de la communauté de soutenir l'école. À Madagascar, les comités scolaires, les parents, les personnes s'occupant d'enfants, les dirigeant(e)s communautaires et les membres des autorités municipales participent à la prise de décisions concernant l'école à travers des assemblées générales ou des votes à main levée. Au Togo, les écoles modèles positives informent la communauté de leur situation financière. En Tanzanie continentale, certaines écoles impliquent également les parents et les personnes s'occupant d'enfants dans les décisions de gestion financière. Dans chacun de ces pays, des écoles modèles positives organisent des réunions avec la communauté afin d'aborder des questions de gestion, de permettre aux membres de la communauté de partager leurs réflexions, de proposer leurs idées ou encore de prendre des décisions concernant l'école.

« Lorsque j'ai commencé à travailler [à l'école], il y avait des problèmes avec les parents qui disaient qu'ils allaient marier leurs filles et qu'il était donc inutile de les envoyer à l'école. Nous avons essayé de leur faire prendre conscience que, dans la société actuelle, certaines femmes sont à la tête d'entreprises, tandis que d'autres occupent des postes ministériels ou exercent des fonctions importantes. Peu à peu, les parents ont compris ce que nous voulions dire. »

– Directeur d'une école modèle positive en Côte d'Ivoire



Domaine d'action 6 : Cultiver un environnement scolaire sûr et favorable





6. Cultiver un environnement scolaire sûr et favorable

Veiller à ce que les écoles offrent un environnement sûr et accueillant à l'ensemble des parties prenantes est un facteur clé pour améliorer les chances des élèves d'obtenir de meilleurs résultats. Les environnements scolaires dans lesquels les élèves se sentent en sécurité, accueillis et ont le sentiment d'appartenir à une communauté sont associés à de meilleurs résultats scolaires et personnels (Evans et Hares, 2023 ; Furnham et Cheng, 2024 ; von Davier *et al.*, 2024). De même, il existe une corrélation entre la motivation des enseignant(e)s et la réduction de leur absentéisme, ce qui se traduit en retour par une amélioration des résultats scolaires des élèves (PASEC, 2019 ; Albán Conto, 2021). Cette motivation peut tenir à divers facteurs, notamment le soutien de la direction et un environnement de travail collaboratif (Muralidharan et Sundararaman, 2011 ; OCDE, 2019).

Si l'importance d'un environnement scolaire sûr et favorable est indéniable, ces conditions ne sont pas toujours réunies. Dans plusieurs pays partenaires de la recherche DMS, des cas de châtements corporels ont été signalés dans les écoles, y compris dans des contextes où ils sont officiellement interdits. Cette pratique représente une menace sérieuse pour la sécurité et le bien-être des élèves. Les élèves et les personnes s'occupant d'eux décrivent souvent les conséquences négatives de ces pratiques, notamment une augmentation de l'absentéisme, une baisse de la motivation et des difficultés d'apprentissage, souvent imputables à la peur des enseignant(e)s. En outre, l'environnement scolaire a également un impact significatif sur la satisfaction professionnelle des enseignant(e)s. En Côte d'Ivoire, au Ghana, au Tchad, au Togo et en Zambie, au moins 40 % des enseignant(e)s interrogé(e)s ont exprimé le souhait d'être mutés dans une autre école, invoquant des préoccupations liées aux conditions de travail et au moral.



Les écoles modèles positives cultivent un environnement scolaire sûr et favorable à travers les mesures suivantes :

- **Garantir la sécurité des enfants à l'école :** Les écoles mettent en place des mesures qui garantissent la sécurité physique et psychologique des élèves, et ce, par la présence d'infrastructures adéquates et l'emploi de stratégies de discipline positive. Ces mesures visent à garantir que l'environnement scolaire accorde la priorité aux droits et au bien-être des enfants.
- **Amplifier la voix des élèves et accroître leur capacité d'action :** Les écoles modèles positives laissent aux élèves la possibilité de s'exprimer par l'intermédiaire de mécanismes tels que des boîtes à idées anonymes, notamment sur les questions relatives à la sécurité et au bien-être. Les clubs d'élèves jouent également un rôle clé dans la promotion de la santé, de la sécurité et de l'égalité des genres en organisant souvent des campagnes de sensibilisation et en coordonnant des réseaux de soutien par les pairs. Ils favorisent ce faisant l'autonomie et l'inclusion des élèves.
- **Créer un environnement favorable pour toutes et tous :** Les enseignant(e)s des écoles modèles positives font état de relations plus étroites avec leurs collègues et la direction, ce qui favorise un environnement de travail solidaire et collaboratif. Les relations positives entre enseignant(e)s et élèves sont également renforcées par des interactions quotidiennes, une communication amicale et un soutien dispensé tant en classe qu'à l'extérieur, créant un sentiment d'appartenance parmi les élèves.



Garantir la sécurité des enfants à l'école

Les directeurs et les directrices, les enseignant(e)s, les comités scolaires et les autres membres de la communauté mettent en œuvre des mesures pour protéger les élèves des menaces extérieures. À

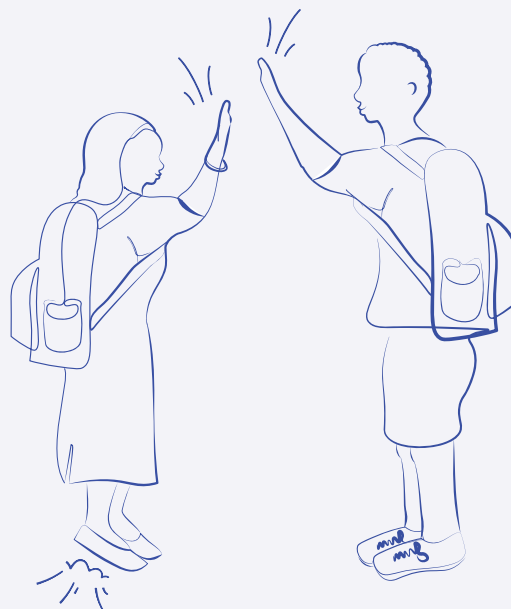
Madagascar, par exemple, où les cambriolages constituent un problème, les écoles font appel à des gardiens¹¹ pour surveiller leur enceinte et empêcher les personnes non autorisées d'y pénétrer pendant les heures de cours. Au Népal, les écoles modèles positives recourent souvent aux services de gardes, en plus de la vidéosurveillance et des cartes d'entrée et de sortie, afin de contrôler les déplacements des élèves et du personnel pendant les heures de cours. En Zambie et à Zanzibar, les enseignant(e)s ou les comités scolaires collaborent avec les membres de la communauté pour patrouiller dans les cours d'école pendant les heures de cours et/ou la nuit afin d'assurer la sécurité des élèves. À Zanzibar, certaines écoles modèles positives ont installé des clôtures pour empêcher les animaux d'entrer dans l'école, les élèves de s'éloigner ou les intrus(es) de pénétrer dans l'enceinte de l'école.

En parallèle, les communautés et les directeurs et directrices veillent à la sécurité des élèves sur le chemin de l'école. En Zambie

et à Zanzibar, les communautés organisent des patrouilles à vélo sur les routes, supervisent les trajets scolaires par l'intermédiaire d'un conseil de jeunes dédié, ou s'assurent qu'un membre du comité des enseignant(e)s accompagne les élèves qui habitent loin de l'école. À Zanzibar, les écoles ont notamment mis en place des ralentisseurs et des passages piétons afin d'améliorer la sécurité routière pour les enfants, ainsi que des escortes assurées par des parents et des enseignant(e)s pour veiller sur les élèves jusqu'à ce que leur famille les ait récupéré(s). Au Togo, les écoles organisent un système de parrainage pour que les enfants se déplacent en binôme : les élèves plus âgés et les plus jeunes sont regroupés par deux, formant ainsi un « bus scolaire pédestre ». Au Brésil (État du Maranhão), les écoles modèles positives sont plus susceptibles que les écoles de comparaison de fournir des moyens de transport aux élèves pour qu'ils puissent se rendre à l'école en toute sécurité. Certaines de ces mesures garantissent non seulement la sécurité des enfants, mais pourraient également remédier à certaines des causes de l'absentéisme ou des retards des élèves (voir « **Préserver le temps disponible pour l'apprentissage** »).

« Dans notre école, nous avons placé les plus jeunes élèves (1^{re} et 2^e années) sous la responsabilité des plus grands (5^e et 6^e années) qui habitent dans la même zone géographique. Chaque matin, ils arrivent à l'école ensemble dans le cadre d'un système de tutorat et, s'ils sont malades, leur binôme nous prévient. Cela a permis de réduire considérablement le taux d'absentéisme. »

– Directrice d'une école modèle positive au Togo



Au-delà de la protection des élèves contre les menaces extérieures, les directeurs et directrices et les enseignant(e)s veillent à la sécurité physique des élèves à l'école en recourant à des stratégies de discipline positive plutôt qu'à des châtiments corporels. Certaines

de ces stratégies consistent à donner des conseils aux élèves ou à offrir des consultations individuelles auprès d'enseignant(e)s ou de conseillers ou conseillères d'orientation sur les comportements problématiques. D'autres prévoient de confier des tâches utilitaires aux élèves qui se comportent mal (Zanzibar), de leur donner des devoirs supplémentaires (Népal) ou de contacter leurs parents ou les personnes qui s'occupent d'eux pour envisager un soutien supplémentaire (Éthiopie).

¹¹ Au cours des entretiens, il n'a pas été possible de déterminer s'il s'agissait de gardes employés par l'école ou de membres de la communauté.

Certaines mesures disciplinaires positives visent quant à elles à comprendre les comportements des élèves ou impliquent de charger d'autres élèves de surveiller le comportement de leurs camarades. À Zanzibar, les enseignant(e)s s'efforcent de comprendre les causes profondes du comportement des élèves – par exemple, pourquoi les devoirs n'ont pas été faits – et leur donnent la possibilité de se rattraper sans les punir. Certaines écoles modèles positives disposent de conseillers ou de conseillères d'orientation qui accompagnent les élèves dans des aspects de leur vie qui dépassent le seul cadre scolaire, comme l'estime de soi, l'absentéisme, les conflits relationnels ou les cas de violence ou de harcèlement basés sur le genre (Zambie et Zanzibar). Au Népal, les fonctions associées au leadership, comme celles de délégué(e) de classe, favorisent la responsabilisation des élèves et encouragent le respect des normes d'hygiène et du port de l'uniforme. Elles allègent ainsi la charge disciplinaire des enseignant(e)s et réduisent le nombre d'incidents violents.

En limitant le recours aux châtimets corporels, il est possible d'instaurer des environnements d'apprentissage plus sûrs et de réduire l'absentéisme scolaire.

Les directeurs et directrices, de même que les enseignant(e)s, indiquent que la réduction du recours aux châtimets corporels et le renforcement des stratégies de discipline positive contribuent à atténuer les craintes des élèves à l'égard de l'école. Les élèves peuvent alors solliciter plus facilement de l'aide et surmonter plus aisément leurs difficultés. En outre, cette approche permet de prévenir divers effets négatifs, tels que l'absentéisme scolaire (Népal et Zanzibar). Si des cas de châtimets corporels ont été signalés dans des écoles modèles positives et des écoles de comparaison de 11 systèmes éducatifs étudiés par la recherche DMS, d'autres formes de violence en milieu scolaire, notamment la violence basée sur le genre, et les mécanismes de réponse spécifiques mis en œuvre par les écoles modèles positives, ne peuvent être généralisés dans le cadre du présent rapport.



— Amplifier la voix des élèves et accroître leur capacité d'action

Les écoles modèles positives créent des boîtes à commentaires pour les élèves (Népal, Tanzanie continentale et Zambie). Grâce à ces boîtes, la direction peut recueillir l'avis des élèves sur les moyens d'améliorer la gestion de l'école et de contrôler les performances et l'assiduité des enseignant(e)s. Au Népal, ces boîtes ont été jugées particulièrement utiles pour permettre aux élèves d'exprimer anonymement leurs préoccupations concernant leur sécurité physique et leur bien-être à l'école. Ce canal anonyme place la voix des élèves au centre des actions de l'école, sans crainte de représailles.

Les clubs d'élèves permettent aux enfants de développer l'autonomie nécessaire pour veiller à leur propre santé, sécurité et bien-être, tout en leur offrant la possibilité d'interagir les uns avec les autres. Il arrive que les clubs d'élèves fassent appel à des organisations externes pour organiser des séances de formation sur des thèmes liés à la santé mentale (Zanzibar), sensibiliser les élèves aux dangers de la consommation de drogues (Népal), dénoncer les cas de violence scolaire par des signalements écrits ou verbaux afin de désamorcer les intimidations et les comportements violents répétés des élèves (Zambie), ou encore résoudre les problèmes de sécurité au sein de l'école (Éthiopie). À Zanzibar, les élèves des écoles modèles positives entretiennent également des relations plus positives et plus saines avec leurs camarades grâce à leur implication dans des clubs d'élèves, et sont moins souvent victimes d'intimidations et de violences que leurs camarades des écoles de comparaison.

Les clubs d'élèves créent des plateformes qui permettent aux filles de se faire entendre et d'être soutenues, les encourageant ainsi à se rapprocher les unes des autres pour relever ensemble les défis auxquels elles sont confrontées. Certains clubs animent des programmes de sensibilisation au harcèlement, à la pleine conscience, à la prévention de la violence basée sur le genre, tandis que d'autres organisent des rencontres avec les parents et les personnes s'occupant d'enfants sur le thème de l'égalité des genres (Népal, Tchad et Zanzibar). En Éthiopie, les clubs de filles sensibilisent également aux problèmes spécifiques rencontrés par les filles, tels que la violence sexuelle, les mutilations génitales féminines, le mariage d'enfants, la santé et l'hygiène menstruelles.

« Cela a un impact très important. Par exemple, auparavant, les élèves qui avaient leurs règles rencontraient des difficultés et gardaient le secret sans en parler à personne. Cependant, grâce à la création du club de femmes, elles sont désormais mieux informées... [ce qui] leur a permis d'en discuter ouvertement avec d'autres élèves. ... Cette prise de conscience et cette communication ouverte ont considérablement amélioré les performances globales et le bien-être des élèves. »

– Directeur d'une école modèle positive en Éthiopie

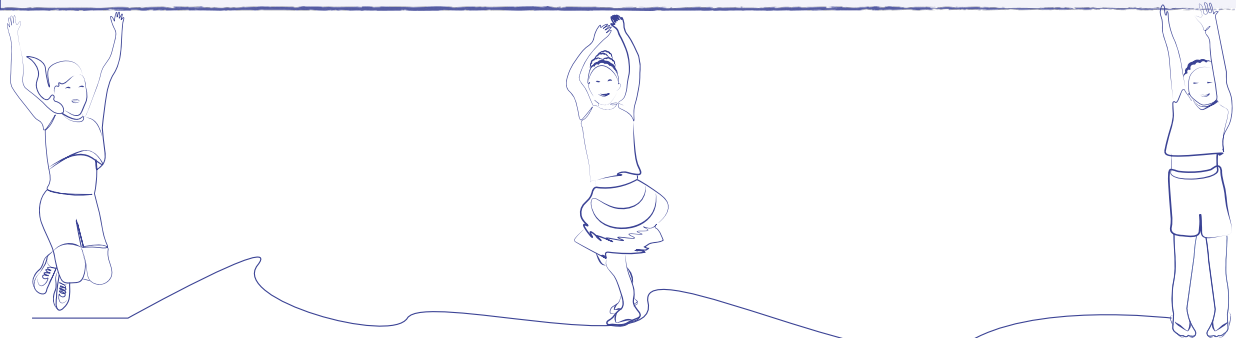


Encadré 5 :

Renforcer l'initiative du « gouvernement des enfants » pour faire entendre la voix des élèves au Togo

Afin de mieux faire entendre la voix des élèves au Togo, le Ministère des enseignements primaire, secondaire, technique et de l'artisanat réfléchit à des moyens de renforcer l'initiative du « gouvernement des enfants », une structure qui permet aux enfants de participer à la gouvernance scolaire. Un(e) président(e) et des ministres sont nommé(e)s parmi les élèves, en fonction des problèmes rencontrés par l'école. Ce mécanisme, initialement mis en place pour prévenir la violence et résoudre les conflits, peut permettre aux enfants de participer davantage à la vie scolaire. Le renforcement de cette approche pourrait également aider les écoles à mettre à l'échelle plusieurs autres pratiques positives. Par exemple, la prise en compte du point de vue des élèves concernant les sports et les activités extrascolaires peut contribuer à améliorer leur implication et leur participation (voir « **Adopter des pédagogies centrées sur l'élève** »).

À cette fin, le Ministère entend simplifier et institutionnaliser les orientations relatives au mécanisme du « gouvernement des enfants », en mettant en avant les différents domaines dans lesquels les enfants peuvent s'impliquer dans la vie scolaire grâce à ces structures, tels que l'hygiène, le sport et les loisirs, ainsi que les questions liées à l'environnement scolaire, comme la sécurité.



Créer un environnement favorable pour toutes et tous

Dans les salles de classe, les enseignant(e)s instaurent un environnement positif en se montrant aimables et en encourageant la participation des élèves. Les directeurs et directrices les encouragent également à entretenir des relations positives avec leurs élèves.

À titre d'exemple, les enseignant(e)s des écoles modèles positives ménagent un espace permettant aux élèves de poser des questions et les invitent activement à le faire. Ils et elles valorisent également les comportements positifs des élèves, utilisent plus régulièrement les formules de salutation coutumières, les plaisanteries et l'humour dans les discussions entre les enseignant(e)s et les élèves, emploient un langage positif et encourageant à leur égard, et les invitent à reformuler les consignes afin de les inciter à s'exprimer en classe (Côte d'Ivoire, Ghana, Madagascar, Népal, Tchad et Togo). Au Ghana et au Népal, les directeurs et directrices des écoles modèles positives tiennent compte de la relation entre les enseignant(e)s et les élèves lors de l'évaluation des performances des enseignant(e)s. L'attention des enseignant(e)s ne se porte donc plus uniquement sur les notes et les devoirs des élèves, mais sur le développement de bonnes relations avec les enfants auxquels ils enseignent.

Les écoles modèles positives font souvent état d'interactions plus chaleureuses et plus favorables entre les enseignant(e)s et les élèves par rapport aux autres écoles. Ces pratiques visant à tisser des liens reflètent les principes fondamentaux du Good School Toolkit, utilisé en Ouganda, qui apprend au personnel à utiliser un langage respectueux, à encourager le dialogue en classe et à instaurer des rituels au sein de l'école. Ce programme a permis d'améliorer le climat scolaire global de 0,57 écart-type, de renforcer le sentiment d'appartenance des élèves et de réduire le nombre d'incidents violents (Devries *et al.*, 2015).

Les enseignant(e)s et les directeurs et directrices ont étendu ces interactions en dehors de la salle de classe afin de créer un environnement plus favorable.

Au Népal, les directeurs et directrices des écoles modèles positives veillent à ce que tou(te)s les élèves soient accueilli(e)s par un mot de bienvenue



le matin. Au Brésil, dans l'État du Maranhão, les élèves et les enseignant(e)s interagissent fréquemment pendant les récréations, créant ainsi des occasions de tisser des liens en dehors de la salle de classe. Au Tchad et à Zanzibar, les enseignant(e)s et les directeurs et directrices d'écoles modèles positives se montrent plus disponibles pour les élèves qui souhaitent exprimer leurs griefs ou poser des questions supplémentaires liées au cours.

Les enseignant(e)s des écoles modèles positives déclarent également avoir de meilleures relations avec leurs pairs et avec leur direction (Brésil [État du Maranhão], Côte d'Ivoire, Madagascar, Népal, Tanzanie continentale et Zanzibar). Les enseignant(e)s indiquent participer ensemble à des activités sociales et extrascolaires (Tanzanie continentale), prendre le petit-déjeuner ou le déjeuner ensemble (Madagascar) et lever des fonds de soutien pour leurs collègues en difficulté (Côte d'Ivoire). Ces activités permettent aux collègues de mieux se connaître, ce qui contribue à instaurer un climat plus positif à l'école.

Au-delà des activités sociales, les directeurs et directrices favorisent activement la motivation des enseignant(e)s en cultivant des environnements de travail collaboratifs (Brésil – État du Maranhão et Zanzibar). Au Brésil (État du Maranhão) et à Zanzibar, la collaboration entre les pairs et la direction de l'école est décrite comme un facteur de motivation ayant un impact positif sur l'environnement de travail. En Tanzanie continentale, les directeurs et directrices motivent également les enseignant(e)s en leur déléguant des responsabilités et en remettant des lettres d'appréciation et de remerciement aux enseignant(e)s les plus performant(e)s, ainsi qu'en offrant des primes aux enseignant(e)s proposant des cours supplémentaires après les heures de classe ou atteignant des objectifs de performance clairement définis. Ce type d'environnement collaboratif favorise également les échanges entre pairs sur les compétences pédagogiques et améliore la gouvernance des écoles (voir « **Améliorer les compétences des enseignant(e)s** » et « **Renforcer la collaboration au moyen d'une communication efficace** »). Un meilleur environnement de travail pourrait également contribuer à réduire le taux d'absentéisme des enseignant(e)s (voir « **Préserver le temps disponible pour l'apprentissage** »).



Conclusion



Conclusion

La recherche DMS sur les modèles positifs s'est intéressée aux pratiques et aux comportements adoptés dans les écoles qui affichent de meilleurs résultats scolaires que d'autres écoles analogues, bien qu'elles opèrent dans des contextes comparables et disposent de ressources équivalentes.

Nombre de ces écoles modèles positives évoluent dans des contextes où les ressources physiques, financières et pédagogiques demeurent limitées, et où les communautés ont souvent un statut socioéconomique faible. Malgré cela, les pratiques et les comportements locaux adoptés par les écoles modèles positives leur permettent de surmonter les difficultés et de renforcer l'apprentissage des élèves.

Ce rapport synthétise les conclusions relatives aux pratiques locales des écoles modèles positives dans 13 systèmes éducatifs, offrant un aperçu de la manière dont ces pratiques varient selon les contextes. La recherche DMS a permis de dégager les conclusions suivantes :



Les directeurs et directrices jouent un rôle important dans l'amélioration des compétences des enseignant(e)s.

Ils et elles encouragent la collaboration entre les enseignant(e)s, assurent un mentorat et une formation, apportent leur soutien aux enseignant(e)s par le biais de retours d'information et d'entraînements ciblés, et tirent parti des mécanismes de supervision locale et d'une responsabilité accrue pour améliorer les pratiques pédagogiques. Les directeurs et directrices d'école jouant un rôle clé dans ce processus de transformation, les ministères de l'éducation ont tout intérêt à leur fournir les moyens d'opérer ces changements.



Il est possible de mettre en œuvre des approches pédagogiques centrées sur l'élève en dépit des différences contextuelles, car celles-ci sont souvent déjà intégrées aux systèmes éducatifs. Bien que les écoles intègrent de manière très inégale des éléments

tels que l'apprentissage actif, l'apprentissage coopératif et l'enseignement différencié, ces éléments sont souvent déjà présents dans les pratiques pédagogiques. Non seulement les approches pédagogiques centrées sur les élèves ont fait leurs preuves, mais les écoles modèles positives montrent également qu'elles peuvent être mises en œuvre à l'aide de supports adaptés au contexte local.



L'amélioration de l'assiduité des élèves et des enseignant(e)s suppose non seulement un suivi efficace, mais aussi une réponse efficace.

En ce qui concerne les élèves, cela implique de comprendre les causes profondes de l'absentéisme chronique, notamment en échangeant avec les parents et les personnes s'occupant d'enfants, et de concevoir des stratégies pour le réduire. Dans le cas des enseignant(e)s, cela passe par la mise en place de mesures incitatives pour encourager les bons comportements, ainsi que par la définition collective de règles qui seront appliquées. En outre, il est essentiel d'adopter des stratégies visant à compenser le temps d'enseignement perdu afin de garantir la continuité de l'apprentissage des élèves.



Dans les contextes socioéconomiques défavorisés, où les ressources publiques font souvent défaut, les communautés jouent un rôle encore plus important, mais encore faut-il que les écoles prennent l'initiative de les impliquer. En apportant une aide financière et opérationnelle, les communautés contribuent de manière cruciale au bon fonctionnement de leurs écoles. Au-delà du maintien de l'infrastructure physique, l'implication de la communauté est également un facteur clé de la réussite des élèves. Cependant, cette implication ne va pas toujours de soi. Les directeurs et directrices et les enseignant(e)s doivent communiquer de manière proactive afin d'impliquer les parents et les personnes s'occupant d'enfants dans la vie scolaire et de les intéresser à l'accompagnement du processus éducatif.



Mettre l'accent sur le bien-être de toutes les parties prenantes pourrait améliorer à la fois les résultats scolaires des élèves, mais aussi la satisfaction et la motivation des enseignant(e)s. Permettre aux élèves et aux enseignant(e)s de se sentir accueilli(e)s dans l'environnement scolaire améliore la motivation et la participation, et favorise le développement des compétences socioémotionnelles des enfants. Améliorer la sécurité à l'école – grâce à des infrastructures sûres et en évitant délibérément les mesures disciplinaires préjudiciables – aide les élèves à se sentir moins intimidé(e)s par les enseignant(e)s et plus à l'aise dans l'environnement scolaire. Les partenaires du secteur de l'éducation pourraient envisager de soutenir davantage la formation des enseignant(e)s afin les aider à adopter des mesures disciplinaires positives.



Une meilleure exploitation des données existantes peut permettre aux systèmes éducatifs de tirer des enseignements précieux. La recherche DMS sur les modèles positifs montre comment les données existantes en matière d'éducation peuvent être utilisées de manière innovante. Les ministères de l'éducation pourraient bénéficier d'un soutien accru pour renforcer leurs systèmes de données, notamment en intégrant les données administratives aux données relatives

à l'enseignement et à l'apprentissage. Outre l'amélioration des systèmes, le renforcement des capacités des acteurs et actrices de l'école et du personnel ministériel aux niveaux national et local pourrait contribuer à améliorer la prise en compte de ces données dans les processus décisionnels.

Les résultats de cette recherche soulignent la nécessité d'une action collective pour relever les défis de l'éducation et accélérer les progrès en matière d'apprentissage. Les écoles modèles positives ont recours à de nombreuses pratiques qui, combinées, permettent de relever les défis auxquels elles sont confrontées. En d'autres termes, les performances des écoles modèles positives sont le résultat collectif des pratiques interdépendantes et complémentaires des directeurs et directrices, des enseignant(e)s, des parents et des personnes s'occupant d'enfants, des communautés et des fonctionnaires décentralisé(e)s. Si l'identification de ces pratiques constitue une première étape essentielle, il est également important de les diffuser à l'échelle du système éducatif, des écoles et des collectivités locales jusqu'aux débats nationaux et internationaux.

Lorsqu'elles sont adaptées, institutionnalisées et déployées à grande échelle, ces pratiques locales peuvent contribuer à améliorer l'apprentissage et l'éducation, tout en renforçant l'équité et l'inclusion. La mise à l'échelle de ces pratiques efficaces suppose la participation de l'ensemble des intervenant(e)s du système éducatif – acteurs et actrices de l'école, décideurs et décideuses politiques à l'échelle nationale et partenaires de développement – afin de parvenir à un consensus sur les pratiques les plus pertinentes dans un contexte donné, de soutenir une mise en œuvre durable et d'en suivre l'impact.





Annexes

$10 \times 14 = 140$ \checkmark
 $8 \times 16 = 128$
 $5 \times 8 = 40$
 $7 \times 20 = 140$
 $8 \times 16 = 128$

Annexes



Annexe 1 : Méthodologie de la recherche DMS sur les modèles positifs

La recherche DMS sur les modèles positifs englobe plusieurs phases (figure 1), qui sont toutes créées et mises en œuvre en collaboration avec des partenaires nationaux. La cocréation avec les ministères de l'éducation, ainsi qu'avec les parties prenantes nationales du secteur de l'éducation, notamment les universitaires, les organisations de la société civile, les organisations non gouvernementales, les partenaires de développement, les syndicats d'enseignant(e)s et les acteurs et actrices de l'école (y compris les directeurs et directrices, les enseignant(e)s et les élèves), a permis de garantir l'adéquation de la recherche avec les priorités politiques définies et les réalités de chaque système éducatif. Si la cocréation a permis de contextualiser les recherches menées dans chaque pays, une approche analytique similaire a été appliquée aux quatre phases afin d'établir des comparaisons entre les pays.

Figure 2 : Phases de la recherche DMS sur les modèles positifs



Source : Auteurs

La première phase de la recherche a consisté à examiner les caractéristiques et les ressources scolaires associées à une amélioration des résultats scolaires. La recherche DMS sur les modèles positifs s'est appuyée sur les données administratives de plusieurs années pour chaque pays, analysant divers facteurs et leur corrélation avec l'amélioration des résultats scolaires (par exemple, si la présence d'une bibliothèque, de meilleurs niveaux de qualification des enseignant(e)s ou l'emplacement de l'école étaient associés à de meilleurs résultats aux examens ou à des taux de promotion plus élevés).

La deuxième phase de la recherche s'est appuyée sur une méthodologie quantitative rigoureuse pour identifier les écoles modèles positives. Il s'agit des écoles qui affichent de meilleurs résultats scolaires que d'autres écoles analogues, bien qu'elles opèrent dans des contextes et disposent de ressources équivalentes. Les écoles modèles positives ne sont pas les plus performantes ou les mieux classées des territoires étudiés, ces résultats pouvant être influencés par les ressources à leur disposition, leur situation socioéconomique ou encore leur appartenance au secteur public ou privé. Les écoles modèles positives sont donc celles qui réussissent à déjouer les pronostics et à exceller en dépit des défis et contraintes auxquels elles sont confrontées.

Sur la base des données de la phase 1, conjuguées à l'analyse des ressources dont dispose une école (bibliothèques, manuels scolaires, toilettes, etc.) et de ses caractéristiques contextuelles, un modèle prédictif¹² a été employé pour estimer les performances attendues d'une école, en utilisant les taux de promotion, les résultats d'apprentissage, ou les deux, comme indicateurs de performance scolaire¹³. Si les résultats d'une école étaient supérieurs aux prévisions du modèle¹⁴, elle était alors incluse dans l'échantillon en tant qu'école modèle positive. Les écoles de comparaison sont celles dont les résultats sont conformes aux prévisions. La **figure 2** représente le modèle prédictif utilisé pour la Tanzanie continentale. Ce modèle a mesuré les performances scolaires à travers les taux de promotion et les résultats aux examens. Les écoles présentant des modèles positifs sont définies comme celles dont les performances sont supérieures aux prévisions pour ces deux indicateurs.

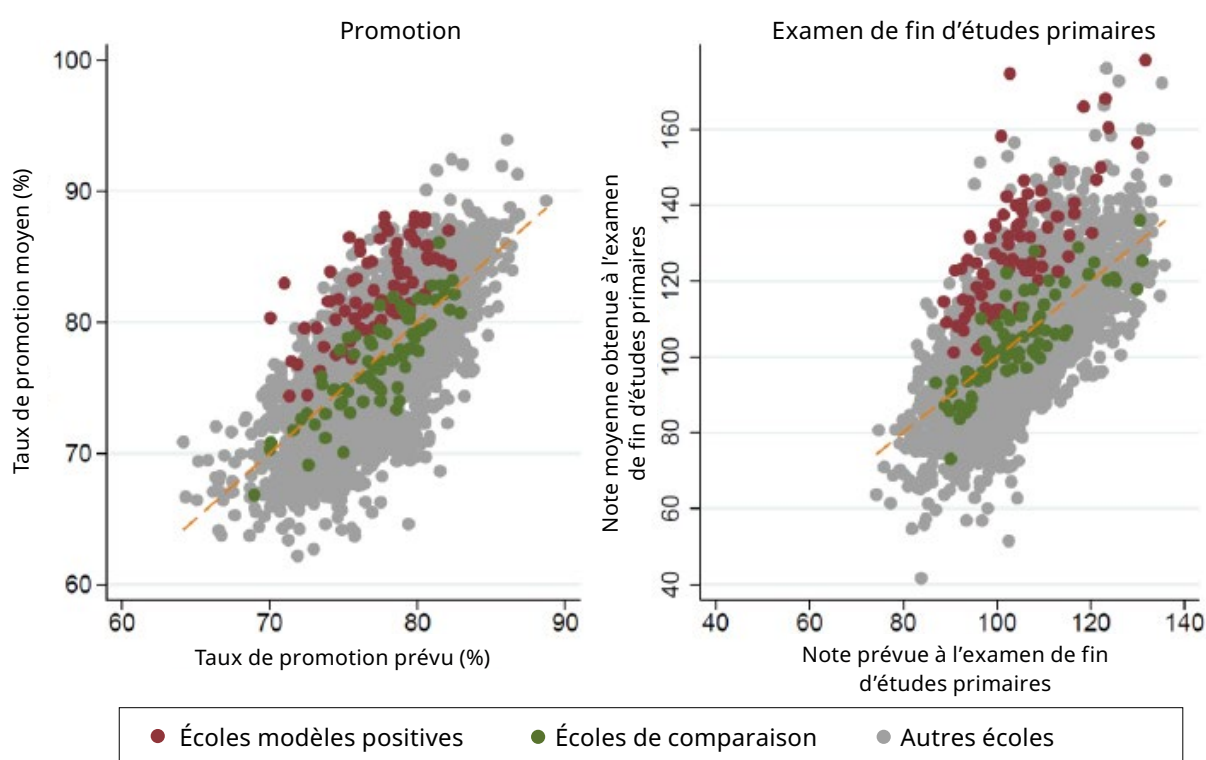


¹² Le choix des variables indépendantes dans les modèles reposait sur la corrélation entre les variables indépendantes et les variables de performance. Le choix des variables a également été dicté par la volonté d'exclure celles qui mesuraient les pratiques et les comportements, comme la formation ou le genre des enseignant(e)s (qui pourraient expliquer les comportements genrés). Les effets fixes écoles, qui isolent l'effet des variables qui changent au fil du temps au sein des écoles, n'ont pas été inclus.

¹³ Les données administratives les plus récentes, couvrant plusieurs années, ont permis de s'assurer que les écoles présentaient des performances faisant systématiquement figure d'exception et ne dépendant pas des résultats d'une cohorte spécifique, et que la sélection avait été effectuée à partir d'un échantillon scolaire universel au niveau national.

¹⁴ Pour qu'une école soit considérée comme modèle positive, l'erreur de prédiction devait être d'au moins un écart-type. Les écoles de comparaison se situent à plus ou moins un écart-type des prévisions.

Figure 2 : Exemple des taux de promotion prévus par rapport aux taux réels et des notes obtenues à l'examen de fin d'études primaires pour les écoles primaires publiques étudiées dans le cadre d'un échantillonnage dans une strate de la Tanzanie continentale



Source : UNICEF Innocenti *et al.*, 2024b

Remarque : Les notes obtenues à l'examen de fin d'études primaires vont de 0 à 200 et comprennent des épreuves de mathématiques, de kiswahili, d'anglais et de sciences. La ligne jaune indique que les prévisions correspondent aux résultats observés en matière d'éducation. Les marqueurs situés à gauche de la ligne jaune indiquent que les résultats scolaires observés dans une école sont supérieurs aux prévisions. Les marqueurs situés à droite de la ligne jaune indiquent que les résultats scolaires observés dans une école sont inférieurs aux prévisions. Pour être éligibles, les écoles modèles positives devaient présenter des marqueurs à gauche de la ligne jaune dans les deux résultats (taux de promotion et notes à l'examen de fin d'études primaires).

Les écoles modèles positives ont été associées à des écoles de comparaison disposant de ressources équivalentes et évoluant dans le même contexte. La recherche DMS sur les modèles positifs a porté sur des paires d'écoles disposant de ressources équivalentes et évoluant dans le même contexte, mais dont l'une obtenait de meilleurs résultats scolaires que l'autre. L'échantillon comprenait donc un nombre égal d'écoles modèles positives et d'écoles de comparaison. Seules les écoles publiques ont été prises en compte dans l'échantillonnage afin de garantir la pertinence des résultats pour les politiques éducatives mises en œuvre par les ministères de l'éducation. La recherche s'est également assurée d'inclure des écoles situées aussi bien en zone urbaine qu'en zone rurale, garantissant ainsi la représentativité de chacune des strates établies pour l'échantillonnage.

La taille des échantillons scolaires des méthodes quantitatives et qualitatives était relativement comparable d'un pays à l'autre. Dans le cadre de la méthode quantitative, les calculs de puissance ont permis de s'assurer que la taille des échantillons était suffisante pour déterminer l'effet minimum détectable, tandis que, dans le cadre de la méthode qualitative, le point de saturation a été pris comme critère pour déterminer la taille de l'échantillon.

Au cours de la troisième phase de la recherche, des données primaires ont été collectées auprès d'un échantillon d'écoles modèles positives et d'écoles de comparaison afin d'étudier leurs différences en matière de pratiques et de comportements. Les méthodes et les outils de collecte de données ont été élaborés et mis en œuvre conjointement avec les partenaires nationaux afin de garantir une contextualisation adéquate. La plupart des pays ont utilisé une approche mixte, tandis que quelques-uns ont uniquement utilisé des méthodes qualitatives. Les participants échantillonnés comprenaient des directeurs et directrices, des enseignant(e)s, des élèves, des associations de parents d'élèves et d'enseignant(e)s ou des comités de gestion des écoles, des parents et des personnes s'occupant d'enfants, ainsi que des fonctionnaires décentralisé(e)s. En outre, des observations de classe ont été réalisées dans plusieurs pays afin d'appréhender les pratiques pédagogiques. Le tableau 1 offre un aperçu de l'échantillon utilisé pour l'analyse comparative, tandis que les tableaux 2 et 3 fournissent des informations détaillées sur l'échantillonnage des participant(e)s pour chaque méthode de collecte de données.

Tableau 1 : Résumé de la collecte de données primaires dans les pays partenaires de DMS

Pays	Niveau d'éducation étudié	Niveaux correspondants	Écoles de l'échantillon quantitatif	Participant(e)s de l'enquête quantitative interrogé(e)s	Écoles de l'échantillon qualitatif	Participant(e)s de l'enquête qualitative interrogé(e)s	Observations de classe
Brésil (État du Maranhão)	Deuxième cycle du primaire	de la 6 ^e à la 9 ^e année	120	779	24	423**	Non
Côte d'Ivoire	Primaire	de la 1 ^{re} à la 6 ^e année	120	731	24	695	Oui
Éthiopie	Primaire	de la 1 ^{re} à la 8 ^e année	-	-	22	608	Non
Ghana	Premier cycle de l'enseignement secondaire	de la 9 ^e à la 12 ^e année	113	774	20	580	Oui
Madagascar	Primaire	de la 1 ^{re} à la 5 ^e année	120	826	22	484**	Oui
Mali	Primaire	de la 2 ^e à la 9 ^e année	-	-	36	846**	Oui*
Népal	Primaire	de la 1 ^{re} à la 8 ^e année	120	840	24	672	Oui
République démocratique populaire lao	Primaire	de la 1 ^{re} à la 5 ^e année	120	2925	12	225	Non
République-Unie de Tanzanie (continent)	Primaire	de la 1 ^{re} à la 7 ^e année	-	-	24	597	Non
République-Unie de Tanzanie (Zanzibar)	Primaire	de la 1 ^{re} à la 7 ^e année	-	-	18	466	Non
Tchad	Primaire	de la 1 ^{re} à la 6 ^e année	120	703	18	508	Oui
Togo	Primaire	de la 1 ^{re} à la 6 ^e année	100	595	18	525**	Oui
Zambie	Primaire	de la 1 ^{re} à la 7 ^e année	118	822	16	538	Oui

* L'outil d'observation de classe utilisé au Mali était un instrument qualitatif, tandis qu'un instrument quantitatif était utilisé dans d'autres pays.

** Ces chiffres indiquent des estimations/seuils moindres pour les participant(e)s dans les cas où la collecte de données n'a pas permis de saisir le nombre précis de participant(e)s.

Tableau 2 : Collecte de données qualitatives : taille des échantillons d'écoles et de participant(e)s dans les pays partenaires de la recherche DMS

	Brésil (État du Maranhão)	Côte d'Ivoire	Éthiopie	Ghana	Madagascar	Mali	Népal	République démocratique populaire lao	République- Unie de Tanzanie (continent)	République- Unie de Tanzanie (Zanzibar)	Tchad	Togo	Zambie
Nombre d'écoles*	120	120	-	120	114	-	120	120	-	-	120	100	118
Directeurs/ directrices	120	120	-	113	114	-	120	120	-	-	120	100	118
Enseignant(e)s	240	240	-	330	259	-	360	361	-	-	229	296	352
Élèves	-	-	-	-	-	-	-	1780	-	-	-	-	-
Membres du comité scolaire	226	120	-	109	114	-	240	333	-	-	118	99	118
Responsables communautaires	-	-	-	-	114	-	-	-	-	-	-	-	-
Représentant(e)s/ fonctionnaires décentralisé(e)s	73	131	-	102	111	-	-	211	-	-	116	-	116
Nombre total de personnes interrogées	779	731	-	774	826	-	840	2925	-	-	703	595	822
Observations de classe	-	220	-	314	228	-	360	-	-	-	196	287	301

* Les écoles de l'échantillon étaient composées à 50 % d'écoles modèles positives et à 50 % d'écoles de comparaison. Chaque école modèle positive a été associée à une école de comparaison présentant des caractéristiques observables semblables.

Tableau 3 : Collecte de données qualitatives : taille des échantillons d'écoles et de participant(e)s dans les pays partenaires de la recherche DMS

	Brésil (État du Maranhão)	Côte d'Ivoire	Éthiopie	Ghana	Madagascar	Mali	Népal	République démocratique populaire lao	République- Unie de Tanzanie (continent)	République- Unie de Tanzanie (Zanzibar)	Tchad	Togo	Zambie
Nombre d'écoles*	24	24	22	20	22	36	24	12	18	18	18	24	16
Directeurs/ directrices	24	24	22	20	22	36	24	12	24	18	18	17	16
Enseignant(e)s	69	69	66	60	121**	288**	72	33	72	54	52	50	47
Parents ou personnes s'occupant d'enfants	41	177	139	113	100**	-	124	36	124	92	123	144**	117
Membres du comité scolaire	31	24	76	89	105**	180**	102	-	16	60	57	18	91
Élèves	246**	383	285	278	100**	288**	327	144	288	216	244	288**	258
Responsables communautaires	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17	-	-	-
Représentant(e)s/ fonctionnaires décentralisé(e)s	12	18	20	20	36	54**	23	-	23	9	14	8	8
Nombre total de personnes interrogées	423**	695	608	580	484**	846**	672	225	597	466	508	525**	538
Observations de classe/en milieu scolaire	-	322	-	-	-	36	-	-	-	-	-	-	-

* Les écoles de l'échantillon étaient composées à 50 % d'écoles modèles positives et à 50 % d'écoles de comparaison. Chaque école modèle positive a été associée à une école de comparaison présentant des caractéristiques observables semblables.

** Ces chiffres indiquent des estimations/seuils moindres pour les participant(e)s dans les cas où la collecte de données n'a pas permis de saisir le nombre précis de participant(e)s.

Les outils de collecte de données ont été cocréés dans le cadre d'ateliers, sur la base d'un cadre conceptuel composé de cinq domaines thématiques jouant un rôle clé dans le développement scolaire et l'amélioration des performances : direction et gestion scolaires, pratiques pédagogiques, climat scolaire, implication communautaire et administration décentralisée (Mzabalazo Advisory Services, 2016 ; Twaweza East Africa, 2019)¹⁵. Le **tableau 4** présente le cadre conceptuel qui a guidé l'élaboration des outils.

Tableau 4 : Cadre conceptuel pour la phase 3 de la recherche DMS

Domaine thématique	Éléments étudiés dans le cadre du domaine
Direction et gestion de l'école	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pratiques existantes en matière de gestion scolaire et de pédagogie ■ Stratégies des directeurs et directrices pour faciliter l'administration scolaire et soutenir l'équité, l'enseignement et l'apprentissage ■ Procédures de gestion et d'utilisation des ressources
Pratiques pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pratiques pédagogiques appliquées en classe ■ Comment les interactions entre l'enseignant(e) et l'élève, ainsi que les méthodes d'enseignement et d'évaluation, contribuent à la réalisation des objectifs d'apprentissage ■ Implication de divers acteurs et actrices (tel(le)s que les camarades de classe et les directeurs et directrices) dans le soutien aux élèves, en particulier aux élèves en difficulté
Climat scolaire	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dynamique et relations entre les différent(e)s acteurs et actrices (directeur ou directrice, enseignant(e)s, élèves, autres membres du personnel, familles, etc.) ■ Perceptions des acteurs et actrices de leur bien-être à l'école et des mécanismes (le cas échéant) permettant une collaboration générale entre les acteurs et actrices de l'école ■ Thèmes tels que l'égalité des genres ou la violence et le harcèlement à l'école
Implication de la communauté	<ul style="list-style-type: none"> ■ Implication des acteurs et actrices de la communauté, y compris les familles et les comités qu'elles forment, dans la vie scolaire et dans d'autres domaines pertinents pour l'apprentissage ■ Mesure dans laquelle les pratiques et les comportements des parents et de la famille influent sur les résultats des élèves ■ Rôles joués par les associations ou les comités communautaires dans la gestion de l'école et leur contribution aux performances de l'école

¹⁵ Mzabalazo Advisory Services, « *We are the architects of our own destiny!* » *Study of Positive Deviant Schools in Namibia, Windhoek*. Ministère de l'éducation, des arts et de la culture de la Namibie et Bureau de l'UNICEF en Namibie, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <<https://www.unicef.org/esa/sites/unicef.org/esa/files/2019-04/Positive-Deviant-Schools-in-Namibia-%282016%29.pdf>> ; Twaweza East Africa, *Positive Deviance in Primary Education: Schools and teachers making an outstanding contribution to learning in Eastern Uganda*. Twaweza East Africa, Kampala, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://elevateeduc.org/assets/img/pdf/Positive%20Deviance%20Report_Uganda.pdf>.

Domaine thématique	Éléments étudiés dans le cadre du domaine
Administration décentralisée	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pratiques et comportements adoptés par les responsables du système éducatif au niveau décentralisé (inspection, mairie, etc.) et incidence potentielle, positive ou négative, sur les performances des écoles ■ Mécanismes et stratégies contribuant à l'apprentissage et au développement des parties prenantes (tels que les compétences, les connaissances et le bien-être des enseignant(e)s, des élèves et des directeurs et directrices)

Les outils de collecte de données et les protocoles déontologiques ont été examinés et approuvés par un comité d'éthique international. Ces protocoles ont été respectés tout au long du travail de terrain et de l'analyse des données. Ces protocoles déontologiques sont conformes aux principes de l'UNICEF en matière de respect de la dignité des participant(e)s, de traitement juste et équitable, de prévention des risques potentiels de préjudice, de consentement éclairé et de confidentialité des participant(e)s, ainsi que de protection des enfants participant(e)s.

Au cours de l'analyse des données primaires, les résultats des écoles modèles positives ont été comparés à ceux des écoles de comparaison afin de mettre en évidence les différences en matière de pratiques et de comportements au sein d'un même pays. L'analyse quantitative a eu recours à des tests t, qui ont consisté à comparer les moyennes des écoles modèles positives et celles des écoles de comparaison sur les questions du questionnaire. Seuls les résultats présentant une différence statistiquement significative¹⁶ ont été considérés comme des comportements et pratiques modèles positifs au niveau national.

L'analyse qualitative a examiné les différences observées au sein de chaque paire composée d'une école modèle positive et d'une école de comparaison. Une fois cette analyse par paires terminée, les similitudes entre les résultats de l'ensemble des paires ont été analysées afin de dégager des tendances. Ce n'est que lorsqu'un nombre important d'écoles mettaient en œuvre une pratique que celle-ci était considérée comme modèle positive. Lorsque la collecte de données reposait sur des méthodes mixtes, les résultats ont été triangulés et les résultats finaux validés auprès des partenaires nationaux.

Enfin, la quatrième phase de la recherche visait à identifier les moyens de mettre à l'échelle les pratiques et les comportements modèles positifs au sein d'un pays. Une analyse secondaire des documents relatifs à l'élaboration des politiques et des stratégies, ainsi que de la littérature universitaire et grise, a permis d'étudier l'adéquation entre les pratiques et les comportements modèles positifs identifiés, d'une part, et le contexte politique, d'autre part. Des données primaires supplémentaires ont été collectées, notamment par l'intermédiaire d'entretiens approfondis avec des sources d'information clés et d'entretiens ciblant des parties prenantes aux niveaux national, décentralisé et des écoles. L'analyse de ces sources de données visait à examiner les composantes comportementales des pratiques et les comportements, les conditions favorables à leur émergence, les opportunités économiques et politiques permettant de les étendre, ainsi que les « leviers » ou les mesures spécifiques susceptibles de soutenir les processus de mise à l'échelle. Ces données ont été compilées dans une matrice nationale de mise à l'échelle qui a été présentée aux partenaires nationaux et validée par ceux-ci afin de leur permettre de poursuivre leurs efforts de mise à l'échelle. Au moment de la rédaction du présent rapport, ces voies de mise à l'échelle n'avaient pas encore été mises en œuvre et leur efficacité restait à évaluer.

¹⁶ Une différence statistiquement significative signifie qu'il est peu probable que la différence observée entre les écoles modèles positives et les autres écoles soit due au hasard. Les tests statistiques ont permis de déterminer si les résultats étaient statistiquement significatifs ou non avec un intervalle de confiance de 90 %.

Annexe 2 : Résultats de l'analyse transnationale

Le **tableau 5** présente les résultats par pays qui ont servi de base à l'analyse de synthèse présentée dans le présent rapport. Les résultats détaillés par pays sont disponibles dans les rapports de la phase 3, qui sont répertoriés à l'annexe 3.

Tableau 5 : Résumé des résultats au niveau national éclairant l'analyse transnationale de DMS

Domaine d'action	Pratiques et comportements	Brésil (État du Maranhão)	Côte d'Ivoire	Éthiopie	Ghana	Madagascar	Mali	Népal	République démocratique populaire lao	République-Union de Tanzanie (continent)	République-Union de Tanzanie (Zanzibar)	Tchad	Togo	Zambie
Améliorer les compétences des enseignant(e)s	Promouvoir la collaboration, le mentorat et la formation intra et inter-écoles	x		x	x			x	x	x	x	x		x
	Accompagner les enseignants par le biais de retours d'information et d'entraînements ciblés	x			x	x		x			x	x		x
	Tirer parti des mécanismes de supervision locale et de partage des responsabilités pour améliorer les pratiques d'enseignement			x	x			x		x	x	x		x
Adopter des pédagogies centrées sur l'élève	Favoriser l'apprentissage actif en impliquant les élèves au moyen de méthodes concrètes et d'activités extrascolaires	x		x	x			x				x		
	Promouvoir l'apprentissage coopératif à travers le renforcement des réseaux de soutien par les pairs		x	x	x		x	x	x	x		x	x	x
	Mettre en place un enseignement différencié pour répondre aux besoins divers des élèves	x		x		x	x	x	x	x	x	x		x
Préserver le temps disponible pour l'apprentissage	Suivre et améliorer l'assiduité des enseignant(e)s			x	x			x			x	x		x
	Réduire l'absentéisme des élèves et recouvrer les pertes d'apprentissage	x		x			x	x		x	x	x	x	x

Domaine d'action	Pratiques et comportements	Brésil (État du Maranhão)	Côte d'Ivoire	Éthiopie	Ghana	Madagascar	Mali	Népal	République démocratique populaire lao	République-Unie de Tanzanie (continent)	République-Unie de Tanzanie (Zanzibar)	Tchad	Togo	Zambie
Tirer parti du soutien communautaire en faveur de l'apprentissage	Participer au financement communautaire des écoles		x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	
	Offrir un soutien opérationnel aux écoles	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x
Renforcer la collaboration au moyen d'une communication efficace	Promouvoir la communication interne au sein de l'école			x	x	x	x	x	x	x		x	x	
	Impliquer les parents et les personnes s'occupant d'enfant dans la vie scolaire et l'apprentissage des élèves	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
Cultiver un environnement scolaire sûr et favorable	Garantir la sécurité des enfants à l'école	x	x	x	x	x		x			x	x	x	x
	Amplifier la voix des élèves et accroître leur capacité d'action			x				x		x	x	x		x
	Créer un environnement favorable pour toutes et tous	x	x			x	x	x		x	x	x		

Source : Analyse par les auteurs et autrices des données primaires recueillies dans les pays partenaires de la recherche DMS

Annexe 3 : Liste des publications nationales de DMS

Vous trouverez ci-dessous la liste complète des rapports de la recherche DMS sur les modèles positifs publiés pour chaque pays partenaire, où vous pourrez consulter les méthodologies et les résultats spécifiques à chaque pays qui ont contribué à l'élaboration du présent rapport.

Brésil (État du Maranhão) : <https://www.unicef.org/innocenti/reports/data-must-speak-brazil>

Côte d'Ivoire : <https://www.unicef.org/innocenti/fr/rapports/data-must-speak-cote-divoire>

Éthiopie : <https://www.unicef.org/innocenti/reports/data-must-speak-ethiopia>

Ghana : <https://www.unicef.org/innocenti/reports/data-must-speak-ghana>

Madagascar : <https://www.unicef.org/innocenti/fr/rapports/data-must-speak-à-madagascar>

Mali : <https://www.unicef.org/innocenti/fr/rapports/data-must-speak-mali>

Népal : <https://www.unicef.org/innocenti/reports/data-must-speak-nepal>

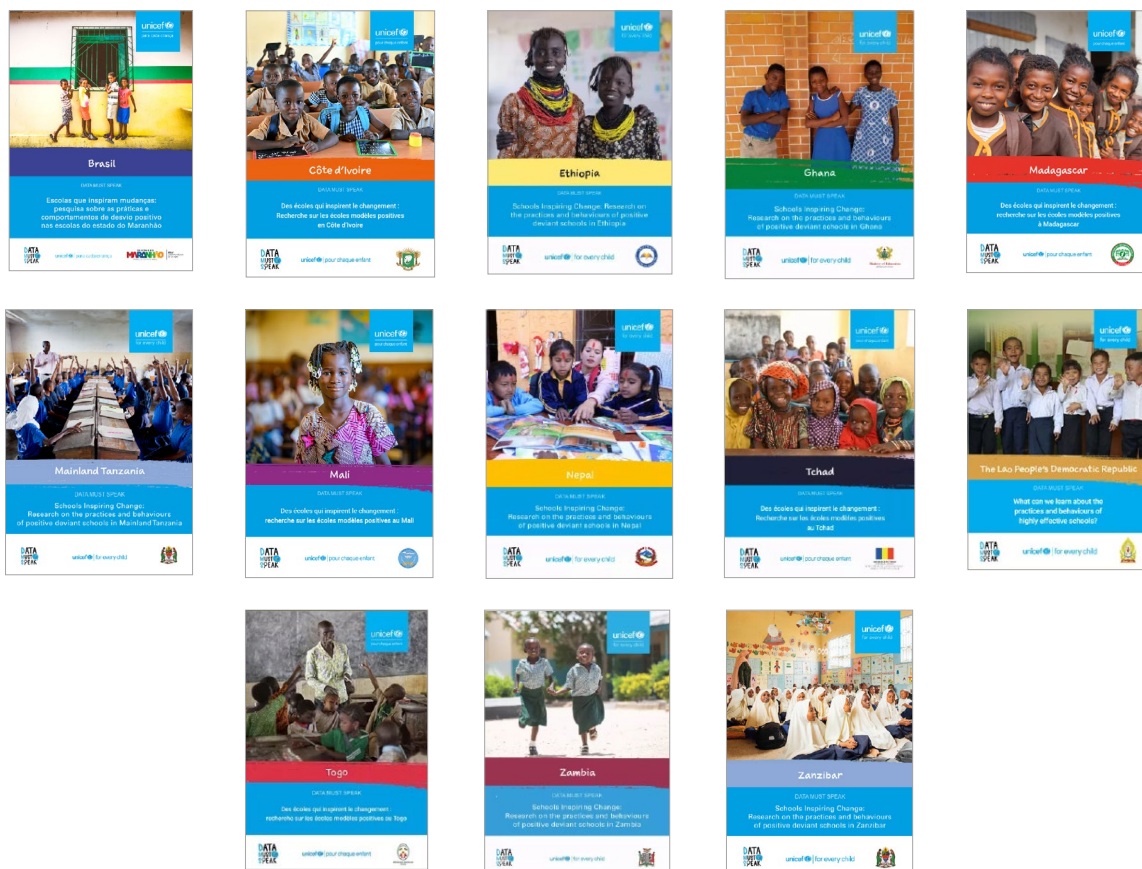
République démocratique populaire lao : <https://www.unicef.org/innocenti/reports/data-must-speak-lao-pdr>

République-Unie de Tanzanie (continent et Zanzibar) : <https://www.unicef.org/innocenti/reports/data-must-speak-united-republic-tanzania>

Tchad : <https://www.unicef.org/innocenti/fr/rapports/data-must-speak-tchad>

Togo : <https://www.unicef.org/innocenti/fr/rapports/data-must-speak-togo>

Zambie : <https://www.unicef.org/innocenti/reports/data-must-speak-zambia>





Références

Références

- Akyeampong, Kwame, *et al.*, *Les approches abordables pour améliorer l'apprentissage mondial : Que nous disent les données récentes sur les investissements intelligents (« Smart Buys ») pour améliorer l'apprentissage dans les pays à revenu faible et intermédiaire ?* Ministère des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement, Banque mondiale, UNICEF et Agence des États-Unis pour le développement international, Londres, Washington, D.C. et New York, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <<https://documents1.worldbank.org/curated/en/099120310202528243/pdf/IDU-70979b0e-290e-43dd-8544-1b960a8857c8.pdf>>.
- Albán Conto, Carolina, *Time to Teach: Teacher attendance and time on task in primary schools. Côte d'Ivoire*. UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Florence, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <<https://eric.ed.gov/?id=ED619068>>.
- Amjad, Zainab *et al.*, *Applying behavioral science to help more children learn: A practical guide for implementers of foundational literacy and numeracy programs*. Ideas42, Washington, D.C., 2025. Disponible à l'adresse suivante : <www.ideas42.org/wp-content/uploads/2025/04/FLN-Guide_042025.pdf>.
- Aureno, Elisabetta, *et al.*, « Food for Thought? Experimental Evidence on the Learning Impacts of a Large-Scale School Feeding Program ». *Journal of Human Resources*, vol. 58, n° 1, janvier 2023. Disponible à l'adresse suivante : <<https://doi.org/10.3368/jhr.58.3.1019-10515R1>>.
- Azevedo, Joao Pedro, *et al.*, *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*. Banque mondiale, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID et Fondation Bill & Melinda Gates, Washington, D.C., Paris, New York, Londres et Seattle, 2022. Disponible à l'adresse suivante : <www.unicef.org/media/122921/file/StateofLearningPoverty2022.pdf>.
- Banerjee, Abhijit, *et al.*, « Mainstreaming an Effective Intervention: Evidence from Randomized Evaluations of "Teaching at the Right Level" in India ». *NBER Working Paper Series*, n° 22746, octobre 2016. Disponible à l'adresse suivante : <www.nber.org/system/files/working_papers/w22746/w22746.pdf>.
- Banque mondiale et UNESCO, *Education Finance Watch 2024*. Banque mondiale et UNESCO, Washington, D.C. et Paris, 2024. Disponible à l'adresse suivante : <<https://documents1.worldbank.org/curated/en/099102824144527868/pdf/P50097819250a00ce1812018168df2deaa3.pdf>>.
- Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation, « Primary completion rate », données de 2018 à 2023 ». Disponible à l'adresse suivante : <<https://bit.ly/3ZTd4sK>>.
- Bietenbeck, Jan, Natalie Irmert and Mohammad H. Sepahvand, « Teacher quality and cross-country differences in learning in francophone Sub-Saharan Africa ». *Economics of Education Review*, vol. 96, n° 102437. Octobre 2023. Disponible à l'adresse suivante : <<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102437>>.
- Campbell, Carol, *et al.*, *Cercles d'apprentissage pilotés par les enseignants pour l'évaluation formative : Rapport international final*. Bruxelles, Internationale de l'éducation, 2024. Disponible à l'adresse suivante : <<https://www.ei-ie.org/fr/item/29205:teacher-led-learning-circles-for-formative-assessment-full-report-of-international-research-findings>>.
- Carr-Hill, J. Roy, *et al.*, *The effects of school-based decision-making on educational outcomes in low- and middle-income countries: A systematic review*. International Initiative for Impact Evaluation (3ie), Londres, 2015. Disponible à l'adresse suivante : <<https://www.3ieimpact.org/sites/default/files/2019-01/sr21-qa-decentralisation-review.pdf>>.
- Chaudhury, Nazmul, *et al.*, « Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries ». *Journal of Economic Perspectives*, vol. 20, n° 1, p. 91-116, 2006. Disponible à l'adresse suivante : <<http://dx.doi.org/10.1257/089533006776526058>>.
- Devries, Karen, M., *et al.*, « The Good School Toolkit for reducing physical violence from school staff to primary school students: a cluster-randomised controlled trial in Uganda ». *The Lancet Global Health*, vol. 3, n° 7, juillet 2015, p. e378-e386. Disponible à l'adresse suivante : <[www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X\(15\)00060-1/fulltext](http://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X(15)00060-1/fulltext)>.

El Nokali, Nermeen E., Heather J. Bachman et Elizabeth Votruba-Drzal, « Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School ». *Child Development*, vol. 81, n° 3, mai/juin 2010, p. 988-1005. Disponible à l'adresse suivante : <<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>>.

Epstein, Joyce, *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. 2^e édition, New York, Routledge, 2011.

Evans, David K. et Amina M. Acosta, « How to measure student absenteeism in low-and middle-income countries ». *Economics of Education Review*, vol. 96, n° 102454, octobre 2023. Disponible à l'adresse suivante : <<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102454>>.

Evans, David K. et Fei Yuan, « How Big are Effect Sizes in International Education Studies? ». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 44, n° 3, avril 2022, p. 532-540. Disponible à l'adresse suivante : <<https://doi.org/10.3102/01623737221079646>>.

Evans, David et Susannah Hares, « Violence in Schools Is Bad for Learning ». Blog du Center for Global Development, 13 novembre 2023. Disponible à l'adresse suivante : <www.cgdev.org/blog/violence-schools-bad-learning>.

Furnham, Adrian et Helen Cheng, « The role of parents, teachers, and pupils in IQ test scores: Correlates of the Programme for International Student Assessment (PISA) from 74 countries ». *Personality and Individual Differences*, vol. 219, n° 112513, mars 2024. Disponible à l'adresse suivante : <<https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112513>>.

J-PAL, « Informer les élèves et les parents pour améliorer les acquis d'apprentissage ». Juillet 2020. Disponible à l'adresse suivante : <<https://www.povertyactionlab.org/fr/piste-de-reflexion/informer-les-eleves-et-les-parents-pour-ameliorer-les-acquis-dapprentissage?lang=fr>>. Toutes les pages Web ont été consultées le 12 septembre 2025.

J-PAL, « Soutien scolaire ». Août 2022. Disponible à l'adresse suivante : <<https://www.povertyactionlab.org/fr/generalisations/soutien-scolaire?lang=fr>>.

Jimenez, Emmanuel et Yasuyuki Sawada, « Does Community Management Help Keep Children In Schools? Evidence Using Panel Data from El Salvador's EDUCO Program ». *Economic Development and Cultural Change*, vol. 62, n° 2, janvier 2014, p. 307-338. Disponible à l'adresse suivante : <<https://doi.org/10.1086/674096>>.

Kay, Enola, *et al.*, « Effectiveness of visual nudges for encouraging healthier beverage choices from vending machines ». *Health Promotion Journal of Australie*, vol. 35, n° 4, octobre 2024. Disponible à l'adresse suivante : <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/hpja.856>>.

Koomar, Saalim, *What is « Nudging » in Education and how Does it Contribute to Behaviour Change?* ». EdTech Hub, 2024. Disponible à l'adresse suivante : <<https://doi.org/10.53832/edtechhub.1011>>.

Kumar, Deepak, *et al.*, « Improving children's foundational learning through community-school participation: Experimental evidence from rural India ». *Labour Economics*, vol. 91, n° 102615, décembre 2024. Disponible à l'adresse suivante : <<https://doi.org/10.1016/j.labeco.2024.102615>>.

McEwan, Patrick J., « Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries: A Meta-Analysis of Randomized Experiments ». *Review of Educational Research*, vol. 85, n° 3, septembre 2015, p. 353-394. Disponible à l'adresse suivante : <<https://doi.org/10.3102/0034654314553127>>.

Mestry, Raj et Barnardus Grobler, « Collaboration and communication as effective strategies for parent involvement in public schools ». *Educational Research and Reviews*, vol. 2, numéro 7, juillet 2007, p. 176-185. Disponible à l'adresse suivante : <<https://academicjournals.org/journal/ERR/article-abstract/39952153535>>.

Muralidharan, Karthik et Venkatesh Sundararaman, « Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from India ». *Journal of Political Economy*, vol. 119, n° 1, février 2011, p. 39-77. Disponible à l'adresse suivante : <<https://doi.org/10.1086/659655>>.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. Éditions OCDE, Paris, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.oecd.org/fr/publications/2019/06/talis-2018-results-volume-i_03d63387.html>.

Petrosino, Anthony, *et al.*, « Interventions in Developing Nations for Improving Primary and Secondary School Enrollment of Children: A Systematic Review ». *Campbell Systematic Reviews*, vol. 8, n° 1, 2012. Disponible à l'adresse suivante : <<https://ideas.repec.org/a/wly/camsys/v8y2012i1pi-192.html>>.

Plateforme IIEP Learning Portal de l'UNESCO, « Parental support to learning ». Septembre 2021. Disponible à l'adresse suivante : <<https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/parental-support-to-learning>>.

Popova, Anna, *et al.*, « Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice ». *World Bank Research Observer*, vol. 37, n° 1, février 2022, p. 107-136. Disponible à l'adresse suivante : <<https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>>.

Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), *PASEC2019: Quality of Education Systems in French-Speaking Sub-Saharan Africa: Teaching/Learning Performance and Environment in Primary Education*. PASEC, Dakar, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://pasec.confemen.org/wp-content/uploads/sites/2/2022/10/RapportPasec2019_GB_VWeb_juillet2022.pdf>.

Schweisfurth, Michele, « Is learner-centred education "best practice"? ». *UNICEF Education Think Piece Series: Improving Classroom Practice*. 2019. Disponible à l'adresse suivante : <www.unicef.org/esa/sites/unicef.org.esa/files/2019-08/ThinkPiece_9_LearnerCentredEducation.pdf>.

Topor, David R., *et al.*, « Parent Involvement and Student Academic Performance: A Multiple Mediation Analysis ». *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, vol. 38, n° 3, juillet 2010, p. 183-197. Disponible à l'adresse suivante : <<https://doi.org/10.1080/10852352.2010.486297>>.

Tuazon, Ariel et Marilyn Padiernos, « Communication Satisfaction and Working Relationship Between Public School Heads and Teachers in Calamba City, Philippines ». *Prism*, vol. 12, n° 2, décembre 2016, p. 49-59. Disponible à l'adresse suivante : <www.academia.edu/30617434/Communication_Satisfaction_and_Working_Relationship_Between_Public_School_Heads_and_Teachers_in_Calamba_City_Philippines>.

UNESCO, *Rapport mondial sur les enseignants : remédier aux pénuries d'enseignants et transformer la profession*. UNESCO, Paris, 2024. Disponible à l'adresse suivante : <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391431>>.

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, *Inclusion Matters: Inclusive Interventions for Children with Disabilities-An Evidence and Gap Map from Low- and Middle-Income Countries*. UNICEF Innocenti, Florence, 2022. Disponible à l'adresse suivante : <<https://www.unicef.org/innocenti/innocenti/media/3756/file/UNICEF-Inclusion-Matters-Inclusive-Interventions-2022.pdf>>.

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, *Améliorer l'éducation en Afrique : Enseignements des travaux de recherche menés dans 33 pays*. Florence, UNICEF Innocenti, 2024. Disponible à l'adresse suivante : <<https://www.unicef.org/innocenti/media/10896/file/UNICEF-Innocenti-Improving-Education-in-Africa-Report-FR-2025.pdf>>.

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, *COVID-19 and Shrinking Finance for Social Spending: Shortfalls in Social Spending in Low- and Middle-income Countries*. UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Florence, 2022. Disponible à l'adresse suivante : <<https://www.unicef.org/innocenti/media/3601/file/UNICEF-COVID19-Shrinking-Finance-Social-Spending-2022.pdf>>.

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, *Data Must Speak : Appliquer les approches modèles positives dans le secteur de l'éducation*. Note méthodologique, UNICEF Innocenti, Florence, 2024. Disponible à l'adresse suivante : <<https://www.unicef.org/innocenti/media/10476/file/UNICEF-Innocenti-DMS-Note-Method-Model-Positive-Brief-FR-2025.pdf>>.

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, 2023a. Disponible à l'adresse suivante : <<https://www.unicef.org/innocenti/fr/media/2981/file/UNICEF-DMS-CotedIvoire-Unpacking-Factors-Influencing-School-Performance-11.09.2023-FR.pdf>>.

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Ministère de l'éducation nationale du Ghana et UNICEF Ghana, *Data Must Speak: Unpacking factors influencing school performance in Ghana*. UNICEF Innocenti, Florence, 2023b. Disponible à l'adresse suivante : <<https://www.unicef.org/innocenti/media/3001/file/UNICEF-DMS-Ghana-Unpacking-Factors-Influencing-School-Performance.pdf>>.

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Ministère de l'éducation nationale de Madagascar et bureau de l'UNICEF à Madagascar, *Data Must Speak : Comprendre les facteurs de performance des écoles malgaches*. UNICEF Innocenti, Florence, 2023c. Disponible à l'adresse suivante : <<https://www.unicef.org/innocenti/media/3086/file/UNICEF-DMSMadagascar-Unpacking-Factors-Influencing-School-Performance-2023-FR.pdf>>.

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Ministère de l'éducation nationale du Mali et bureau de l'UNICEF au Mali, *Data Must Speak : Comprendre les facteurs de performance des écoles maliennes*. UNICEF Innocenti, Florence, 2023d. Disponible à l'adresse suivante : <<https://www.unicef.org/innocenti/media/3211/file/UNICEFDMS-Mali-Comprendre-Facteurs-Performance-Ecoles-Maliennes-2023.pdf>>.

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Ministère de l'éducation nationale de la Zambie et bureau de l'UNICEF en Zambie, « *Data Must Speak: Unpacking Factors Influencing School Performance in Zambia* ». UNICEF Innocenti, Florence, 2023e. Disponible à l'adresse suivante : <<https://www.unicef.org/innocenti/media/3131/file/UNICEF-DMS-Zambia-Unpacking-Factors-Influencing-School-Performance-2023.pdf>>.

UNICEF Innocenti – Centre Mondial de la Recherche et de la Prospective, Ministère des enseignements primaire, secondaire, technique et de l'artisanat du Togo et bureau de l'UNICEF au Togo, *Data Must Speak : Comprendre les facteurs de performance des écoles togolaises*. UNICEF Innocenti, Florence, 2023f. Disponible à l'adresse suivante : <<https://www.unicef.org/innocenti/media/3031/file/UNICEFDMS-Togo-Unpacking-Factors-Influencing-School-Performance-2023-FR.pdf>>.

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique du Tchad, et bureau de l'UNICEF au Tchad, *Data Must Speak : Comprendre les facteurs de performance des écoles au Tchad*. UNICEF Innocenti, Florence, 2024a. Disponible à l'adresse suivante : <<https://www.unicef.org/innocenti/fr/media/5731/file/UNICEF-DMS-Tchad-2024.pdf>>.

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie de la République-Unie de Tanzanie, Bureau du Président, Administration régionale et autorités locales de la République-Unie de Tanzanie, et bureau de l'UNICEF en République-Unie de Tanzanie, *Data Must Speak: Unpacking Factors Influencing School Performance in Mainland Tanzania*. UNICEF Innocenti, Florence, 2024b. Disponible à l'adresse suivante : <<https://www.unicef.org/innocenti/media/5696/file/UNICEF-Innocenti-DMS-Mainland-Tanzania-Report-2024.pdf>>.

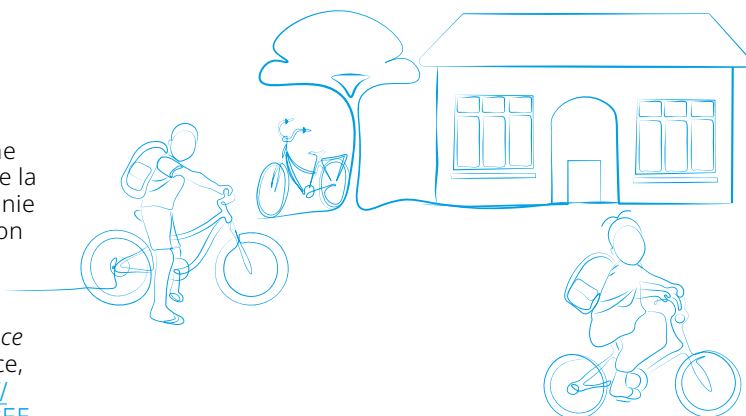
UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Ministère de l'éducation et bureau de l'UNICEF en Tanzanie, « *Data Must Speak: Unpacking Factors Influencing School Performance in Zanzibar* ». UNICEF Innocenti, Florence, 2024c. Disponible à l'adresse suivante : <<https://www.unicef.org/innocenti/media/8686/file/UNICEF-Innocenti-DMS-Zanzibar-Report-2024.pdf.pdf>>.

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Secrétaire à l'éducation du gouvernement de l'État du Maranhão et bureau de l'UNICEF au Brésil, *Data Must Speak: Unpacking Factors Influencing School Performance in Maranhão*. UNICEF Innocenti, Florence, 2023d. Disponible à l'adresse suivante : <<https://www.unicef.org/innocenti/media/8221/file/UNICEF-Innocenti-DMS-Brazil-School-Performance-2024.pdf>>.

von Davier, Matthias, *et al.*, « TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science ». Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2024. Disponible à l'adresse suivante : <<https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.rs6460>>.

Watt, Patrick, « Community Support for Basic Education in Sub-Saharan Africa », *Africa Region Human Development Working Paper Series*. Janvier 2001. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.researchgate.net/publication/234575099_Community_Support_for_Basic_Education_in_Sub-Saharan_Africa_Africa_Region_Human_Development_Working_Paper_Series>.

Westbrook, Jo, *et al.*, *Pedagogy, curriculum, teaching practices and teacher education in developing countries: A rigorous literature review*. University of Sussex and Department for International Development, Brighton, 2013. Disponible à l'adresse suivante : <<https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Pedagogy%202013%20Westbrook%20report.pdf?ver=2014-04-24-121331-867>>.



Pour chaque enfant, **des réponses**



pour chaque enfant