



# Mali

DATA MUST SPEAK

Des écoles qui inspirent le changement :  
recherche sur les écoles modèles positives au Mali

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

Et nous n'abandonnons jamais.

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

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

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

Les résultats, les interprétations et les conclusions exprimés dans ce document n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNICEF. Cette publication a été examinée par un comité de lecture composé à la fois de personnel de l'UNICEF et d'experts extérieurs.

Citation suggérée : UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Ministère de l'éducation nationale du Mali et UNICEF Mali, *Data Must Speak – Des écoles qui inspirent le changement : Recherche sur les écoles modèles positives au Mali*. UNICEF Innocenti, Florence, 2023.

**Pour nous contacter :**

Fonds des Nations Unies pour l'enfance  
UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective  
Via degli Alfani, 58  
50121, Florence, Italie

[researchpublications@unicef.org](mailto:researchpublications@unicef.org)

[www.unicef-irc.org](http://www.unicef-irc.org)

@UNICEFINnocenti sur Twitter, LinkedIn, Facebook, Instagram et YouTube

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), 2023

Photo de couverture : © UNICEF/UNI417808/N'Daou

DATA MUST SPEAK

**Des écoles qui inspirent le changement :  
recherche sur les écoles modèles positives au Mali**

Ministère de l'éducation nationale du Mali  
UNICEF Mali  
UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective



# Remerciements

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

Ce rapport a été rédigé par les chercheurs de l'UNICEF Innocenti : Michèle Boujikian, Sara Ameziane Hassani et Alexis Le Nestour, et l'équipe technique du MEN : Alassane Diarra (Cellule de planification et de statistiques [CPS]), Mohamad El Moctar (CPS), Abdoulaye Dama (CPS), Saliha Diarra (CPS), Dembélé Tiemoko (Direction nationale de la pédagogie), Mamadou B. Kone, Dembélé Adama Tenimba Bagayogo (Direction nationale de l'enseignement fondamental), Ousmane Guindo (Direction nationale de l'enseignement normal), et Adama Traore (Centre national des examens et concours de l'éducation).

Les auteurs tiennent à remercier M. Diakalia Kone (Directeur Cellule de planification et de statistiques [CPS] CPS) et M. Hamidou Napare (Directeur adjoint CPS) d'avoir coordonné le Groupe consultatif DMS, Nioboum Sissoko (Coordonnateur de programme UNICEF, CPS, MEN) d'avoir facilité les activités liées à cette initiative de recherche, Alassane Diarra (CPS), Mohamad El Moctar (CPS), Abdoulaye Dama (CPS), Saliha Diarra (CPS), Dembélé Tiemoko (Direction nationale de la pédagogie), Mamadou B. Kone, Dembélé Adama Tenimba Bagayogo (Direction nationale de l'enseignement fondamental), Ousmane Guindo (Direction nationale de l'enseignement normal) et Adama Traore (Centre national des examens et concours de l'éducation).

Les auteurs remercient les collègues du bureau de pays de l'UNICEF au Mali, qui ont fourni un appui et des contributions fondamentales pour le bon déroulement de cette troisième étape de la recherche, notamment Inge Vervloesem (Chef de la section Éducation) et toute son équipe, ainsi que Dr Patrick Matala (section Suivi et évaluation des programmes).

Les auteurs remercient également Renaud Comba et Jessica Bergmann, qui supervisent la mise en œuvre de la recherche ; Kevin Clidoro, qui a contribué à la finalisation de ce rapport ; les collègues de l'administration et de la communication pour leur soutien inestimable ; et Matt Brossard pour sa direction générale de la recherche DMS et de la section Éducation (READ) de l'UNICEF Innocenti.

La recherche DMS au Mali a été rendue possible grâce au soutien financier fourni par l'Agence norvégienne de coopération pour le développement.

Mise en œuvre dans 13 autres pays, la recherche DMS bénéficie de financements provenant d'une coalition de bailleurs de fonds : le programme KIX, la Fondation Hewlett, la Fondation Jacobs, l'Agence norvégienne de coopération pour le développement, l'initiative Schools2030 et le Fonds thématique de l'UNICEF pour l'éducation.

Une relecture technique de ce rapport a été réalisée par Saidou Kanambaye (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]) et Adria Rakotoarivony (Partenariat mondial pour l'éducation).

## Coalition de donateurs de la recherche Data Must Speak :





# Table des matières

<b>Liste des abréviations, sigles et acronymes</b>	9
<b>Résumé exécutif</b>	10-12
<b>I. Introduction</b>	13-15
1.1 Contexte du pays	14
1.2 Recherche DMS au Mali	14
1.3 Structure du rapport	15
<b>2. Méthodologie</b>	16-21
2.1 Sélection des écoles modèles positives et des écoles de comparaison	17
2.2 Contextes choisis pour l'analyse	17
2.3 Cadre conceptuel	18
2.4 L'approche d'analyse qualitative	19
2.5 Limitations	21
<b>3. Pratiques dans les écoles modèles positives</b>	22-32
3.1 Direction et gestion de l'école	23
3.1.1 Soutien actif aux enseignants	23
3.1.2 Réduire les absences et les retards des élèves	25
3.2 Participation de la communauté	27
3.2.1 Sensibiliser la communauté à l'importance de l'éducation	27
3.2.2 Soutien du CGS dans la résolution des conflits	29
3.3 Étude de cas : deux écoles situées en milieu rural ayant des pratiques très différentes	31

<b>4. Constatations générales dans les écoles maliennes</b>	33–38
<b>4.1 Administration décentralisée</b>	34
4.1.1 Allocation des fonds ADARS	34
4.1.2 Difficultés rencontrées par les conseillers du CAP	34
<b>4.2 Pratiques pédagogiques</b>	35
4.2.1 Communautés d'apprentissage des enseignants	35
4.2.2 Manque de formation dans le deuxième cycle de l'enseignement fondamental	36
<b>4.3 Environnement scolaire</b>	37
4.3.1 Les questions de genre dans les écoles maliennes	37
<b>4.4 Direction et gestion de l'école</b>	37
4.4.1 Soutien aux écoles par d'autres acteurs	37
<b>5. Synthèse des résultats</b>	39–43
<b>6. Conclusion</b>	44–46
<b>7. Annexes</b>	47–51
<b>Annexe 1 : Sélection des écoles modèles positives et des écoles de comparaison</b>	48
Choix des variables de performance	48
Base d'échantillonnage	48
Sélection des écoles modèles positives potentielles	48
Sélection des écoles modèles positives à étudier	49
<b>Annexe 2 : Méthodologie de la recherche qualitative</b>	50
Élaboration conjointe des outils de collecte de données	50
Codage et analyse	50
<b>Annexe 3 : Les cinq domaines thématiques de la recherche DMS</b>	51
<b>Références</b>	52

# Liste des abréviations, sigles et acronymes

ADARS	Appui direct à l'amélioration des rendements scolaires
AME	Association de mères d'élèves
CA	Communauté d'apprentissage
CAP	Centres d'animation pédagogique
CGS	Comité de gestion scolaire
DEF	Diplôme d'études fondamentales
DMS	Data Must Speak
IPE	Institut international de planification de l'éducation
MEN	Ministère de l'éducation nationale
ONG	Organisation non gouvernementale
SIGE	Système d'information sur la gestion de l'éducation
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance



DATA MUST SPEAK

## Des écoles qui inspirent le changement : recherche sur les écoles modèles positives au Mali

### Résumé exécutif

Le système éducatif malien est confronté à de nombreux défis, attribuables non seulement à une croissance démographique rapide, un manque d'enseignants qualifiés et des inégalités de genre dans les taux de promotion (UNICEF Innocenti et al., 2023), mais aussi à une situation d'insécurité persistante depuis 2012. Néanmoins, les décideurs politiques maliens ne cessent d'œuvrer pour assurer l'accès à une éducation de qualité pour tous les enfants.

L'initiative de recherche Data Must Speak (DMS) vise à soutenir ces efforts en déterminant les pratiques et comportements efficaces au niveau local qui permettent d'améliorer les performances des écoles, afin de les mettre à l'échelle dans l'ensemble du pays. Au Mali, cette recherche a été menée de manière conjointe par le Ministère de l'éducation nationale du Mali (MEN), les partenaires de recherche locaux, le bureau de pays de l'UNICEF au Mali et UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective (UNICEF Innocenti).

Lors d'une étape antérieure de la recherche, grâce aux données administratives maliennes, l'équipe a identifié les écoles qui obtiennent de meilleurs résultats que les autres (les écoles modèles positives), bien qu'elles opèrent dans des conditions et avec des ressources similaires. Ce rapport présente la troisième étape de l'initiative de recherche DMS et examine les données qualitatives de 36 établissements d'enseignement fondamental, afin de déterminer les pratiques et les comportements spécifiques qui permettent aux écoles modèles positives d'obtenir de meilleurs résultats que les écoles de comparaison.

## L'analyse a permis de tirer les principales conclusions suivantes<sup>1</sup> :



### Direction et gestion de l'école :



**Les écoles modèles positives soutiennent les enseignants de manière plus proactive, que ce soit sur le plan pédagogique ou matériel.** Les directeurs et les comités de gestion scolaire (CGS) de ces écoles sont à l'écoute des enseignants et déploient des efforts pour instaurer de meilleures conditions de travail.



**Les directeurs, les CGS et les associations de mères d'élèves (AME) intervenant dans les écoles modèles positives adoptent des pratiques plus efficaces pour réduire l'absentéisme des élèves et assurer leur assiduité.** Ils contrôlent et suivent les absences de manière plus rigoureuse, en mobilisant également les parents.

### Engagement communautaire :



**Dans les zones rurales, les CGS (et parfois les AME) des écoles modèles positives jouent un rôle plus actif dans la sensibilisation de la communauté.** Leurs activités permettent d'aborder des sujets importants tels que l'abandon scolaire et l'éducation des jeunes filles.



**De même, les CGS des écoles modèles positives dans les zones rurales agissent plus souvent en qualité de médiateurs entre l'établissement et la communauté en cas de conflit.** Ce rôle fait défaut dans les écoles de comparaison, qui font également plus souvent état de relations tendues avec les membres de la communauté.

<sup>1</sup> Les résultats détaillés de la troisième étape de la recherche DMS, incluant les pratiques et comportements modèles positifs, peuvent être consultés dans la version longue du rapport.

Au-delà de ces différences entre les écoles modèles positives et les écoles de comparaison, les données ont également révélé que les écoles maliennes en général font fréquemment état d'irrégularités dans la réception des fonds d'appui direct à l'amélioration des rendements scolaires (ADARS). En outre, les conseillers des centres d'animation pédagogique (CAP) témoignent très souvent de difficultés à se déplacer dans les écoles pour assurer une supervision régulière des enseignants. Par ailleurs, les communautés d'apprentissage (CA) d'enseignants dans les écoles du premier cycle de l'enseignement fondamental<sup>2</sup> sont très appréciées par les enseignants, qui indiquent que les CA les aident à améliorer leurs méthodes pédagogiques. Cependant, la plupart des enseignants du deuxième cycle de l'enseignement fondamental regrettent de ne pas pouvoir bénéficier de ce type de formation continue. Enfin, les enseignantes déclarent rencontrer plus de difficultés que leurs collègues masculins à être respectées et prises au sérieux par les élèves, même s'il semblerait qu'elles soient plus investies dans l'apprentissage de ces derniers.

## Ces résultats permettent de formuler quelques recommandations :



1. Élargir l'accès aux possibilités de formation initiale et continue des enseignants, et améliorer les conditions de travail de ces derniers (tels que les salaires ou l'hébergement) pour une meilleure rétention du personnel, en particulier dans les zones rurales.



2. Renforcer les mandats et les capacités des CGS pour accroître leurs rôles de gestion, de sensibilisation et de médiation au sein des écoles et des communautés. Envisager également de fournir un soutien financier à ces comités pour consolider leur impact et leurs performances.



3. Identifier et éliminer les obstacles dans l'allocation des fonds ADARS aux écoles afin de permettre des versements ponctuels et une utilisation efficace de ces financements.



4. Encourager la mise en place de dispositifs de contrôle et de suivi des absences des élèves dans l'ensemble des écoles du Mali, en vue d'améliorer leurs performances.

La quatrième étape de l'initiative de recherche DMS permettra de formuler des recommandations plus détaillées dans ces domaines dans le but de mettre les pratiques et comportements modèles positifs à l'échelle, à travers un plan concret élaboré de manière conjointe avec le MEN.

<sup>2</sup> Premier cycle de l'enseignement fondamental : de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année d'études ; deuxième cycle de l'enseignement fondamental : de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année d'études.



# 1. Introduction

# Introduction

## 1.1 Contexte du pays

Au cours des dernières décennies, le Mali a réalisé des progrès considérables dans le développement de l'éducation fondamentale grâce aux efforts des décideurs politiques et des acteurs de l'éducation au niveau local. Dans le Programme décennal de développement de l'éducation et de la formation professionnelle deuxième génération 2019-2028, le MEN a identifié les défis les plus pressants et énoncé des stratégies pour y remédier. Par exemple, afin d'améliorer la qualité de l'enseignement dispensé, il est prévu d'augmenter le nombre d'instituts de formation des enseignants ainsi que les niveaux de scolarité requis pour tous les nouveaux enseignants.

Néanmoins, le secteur de l'éducation au Mali continue de faire face à des obstacles persistants dans sa quête d'une éducation de qualité pour tous. L'accès équitable à l'éducation reste une préoccupation majeure, comme en témoignent un taux brut d'admission de 69 % dans le premier cycle du fondamental en 2020-2021 ainsi que la baisse du taux brut d'admission dans le deuxième cycle du fondamental depuis 2018-2019 (UNICEF Innocenti *et al.*, 2023). En outre, les taux d'achèvement du premier cycle du fondamental varient considérablement entre les différentes régions du pays, et les taux de promotion des filles sont inférieurs à ceux des garçons dans certaines écoles, notamment les écoles communautaires et les médersas, ainsi que dans les zones rurales (UNICEF Innocenti *et al.*, 2023). La crise sécuritaire qui sévit dans le pays depuis 2012 et qui a entraîné la fermeture de nombreuses écoles constitue une explication possible de ces faibles taux d'admission.

De plus, cette crise a exacerbé la pénurie d'enseignants existante dans les zones rurales, en particulier dans le nord du pays, car beaucoup d'entre eux se sont déplacés vers les zones urbaines en quête de sécurité (Institut international de planification de l'éducation [IIEP] – Pôle de Dakar, UNESCO et UNICEF, 2018). L'initiative de recherche DMS s'engage à contribuer aux efforts du Gouvernement malien pour relever ces défis.

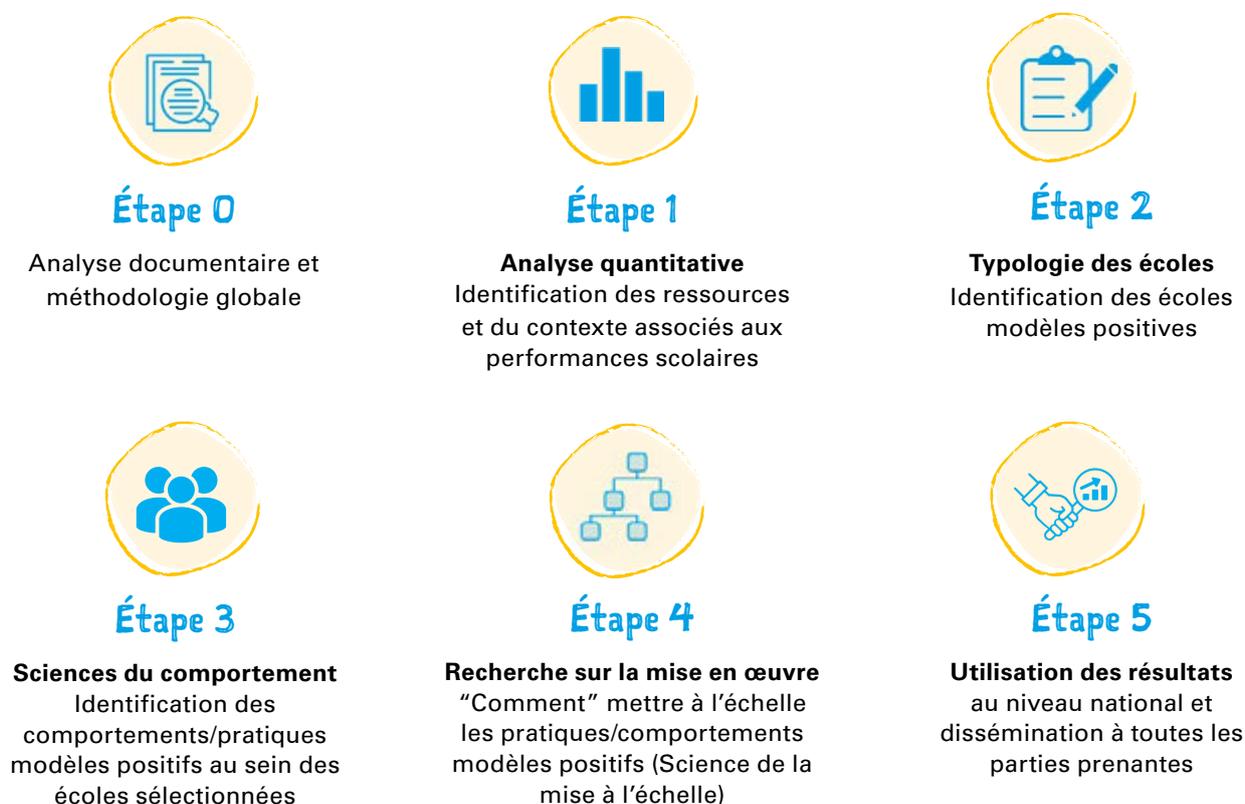
## 1.2 Recherche DMS au Mali

Le projet de recherche DMS, initié par l'UNICEF, vise à appuyer les pays participants dans l'utilisation de leurs données pour l'élaboration de politiques éducatives. Afin d'atteindre cet objectif, la recherche identifie les écoles, appelées modèles positives, qui affichent de meilleurs résultats que d'autres écoles bien qu'elles opèrent dans un contexte similaire et avec des ressources équivalentes, et cherche à déterminer les pratiques et les comportements qui sont à l'origine de cette réussite. De plus, en travaillant en coopération avec le MEN et d'autres experts techniques nationaux tout au long des étapes de la recherche, l'initiative DMS permet également de renforcer les capacités du MEN en matière d'utilisation des données pour la planification de l'éducation. La recherche DMS comprend cinq étapes (voir **figure 1**). La première étape, qui a été mise en œuvre en 2021-2022 au Mali, est une analyse quantitative des données du système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) ainsi que des résultats aux examens du diplôme d'études fondamentales (DEF). Cette analyse des données administratives a révélé quelles caractéristiques des écoles et des élèves (par exemple, les infrastructures scolaires, le genre, la mobilisation communautaire) sont liées à de meilleures performances scolaires<sup>3</sup>.

Cependant, étant donné que les données administratives ne permettent d'expliquer qu'une partie des écarts en matière de performance, la deuxième étape de la recherche vise à identifier des écoles modèles positives et des écoles de comparaison qui opèrent dans des contextes très similaires, mais obtiennent des résultats différents au regard des indicateurs de performance sélectionnés. Sur cette base, un échantillon de 18 écoles modèles positives et de 18 écoles de comparaison a été constitué afin de collecter des données qualitatives aux fins de la

recherche DMS. Ce rapport présente donc les résultats de la troisième étape de la recherche, qui a consisté à analyser les données issues d'entretiens et de discussions de groupe afin d'identifier les pratiques et les comportements spécifiques qui permettent aux écoles modèles positives d'enregistrer de meilleures performances. Ces résultats serviront ensuite lors de la quatrième étape, qui fournira des recommandations concrètes sur la manière de mettre à l'échelle les pratiques efficaces mises au jour afin d'en faire bénéficier l'ensemble des apprenants au Mali.

**Figure 1 : Étapes de la recherche DMS**



### 1.3 Structure du rapport

Le rapport est divisé en cinq sections. La section suivante fournit un aperçu détaillé de la méthodologie utilisée pour l'échantillonnage, la conception des outils, la collecte de données

ainsi que l'analyse. Elle décrit également le cadre conceptuel de la recherche. La troisième section présente les résultats de l'analyse, notamment les pratiques modèles positives, tandis que la quatrième section expose d'autres résultats pertinents. Enfin, la dernière section examine ces résultats et formule des conclusions et quelques recommandations initiales.

<sup>3</sup> Pour plus d'informations sur la première étape de la recherche DMS au Mali, vous pouvez consulter le rapport disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef-irc.org/publications/1839-data-must-speak-comprendre-les-facteurs-de-performance-des-ecoles-maliennes.html>.



## 2. Méthodologie

# Méthodologie



## 2.1 Sélection des écoles modèles positives et des écoles de comparaison

La méthodologie utilisée aux fins de cette recherche s'appuie sur le concept des approches modèles positives. Elle part du constat que certaines écoles obtiennent des résultats exceptionnels bien qu'elles opèrent dans le même contexte et disposent des mêmes intrants scolaires que d'autres écoles. L'analyse des données effectuée pour le rapport portant sur l'étape 1 (UNICEF Innocenti *et al.*, 2023) a permis de confirmer cette hypothèse et a montré qu'en effet, les performances des écoles au Mali variaient considérablement d'un établissement à l'autre, même après avoir pris en compte l'influence du contexte et la disponibilité des intrants scolaires. La sélection des écoles modèles positives est fondée sur les résultats de cette analyse : l'équipe a sélectionné 18 écoles publiques (9 du premier cycle du fondamental et 9 du deuxième cycle du fondamental) enregistrant les meilleures performances par rapport aux prévisions des modèles statistiques. Ensuite, 18 écoles de comparaison géographiquement proches des écoles modèles positives ont été choisies, présentant des caractéristiques semblables, mais affichant des performances moyennes par rapport aux résultats attendus pour ce type d'écoles. Une description détaillée de la méthodologie d'échantillonnage des écoles modèles positives et de comparaison est incluse en annexe 1.

d'autres écoles. Toutefois, il est probable que ces pratiques et comportements soient dépendants du contexte dans lequel opère l'établissement. Cela signifie que les facteurs qui font le succès d'une école située en zone rurale pourraient ne pas être les mêmes que pour une école opérant dans un centre urbain. Afin d'assurer la représentativité de l'échantillon et la possibilité de généraliser les résultats à d'autres écoles, l'équipe a défini des contextes dans lesquels il convient de sélectionner les écoles modèles positives et les écoles de comparaison correspondantes. En consultation avec le MEN, il a donc été convenu de diviser le pays en trois contextes correspondant aux écoles situées en milieu urbain, rural et rural éloigné. Les écoles sont considérées comme étant situées en milieu rural éloigné si elles se trouvent à plus de 35 kilomètres du CAP. Ainsi, 23,2 % des élèves du premier cycle de l'enseignement fondamental sont inscrits dans une école urbaine, 42,9 % dans une école rurale et 33,9 % dans une école rurale éloignée (ces taux sont de respectivement 34,4 %, 40,7 % et 24,9 % pour le deuxième cycle du fondamental).



## 2.2 Contextes choisis pour l'analyse

L'objectif de la recherche DMS est de repérer les comportements et pratiques modèles positifs qui peuvent être appliqués dans



## 2.3 Cadre conceptuel

Dans le cadre de la recherche DMS, l'identification de comportements et pratiques liés à une bonne performance des écoles se base sur un cadre conceptuel comportant cinq domaines thématiques, reconnus comme étant des facteurs jouant un rôle clé dans le développement des écoles et l'amélioration de leur performance. Le choix des cinq domaines thématiques est approfondi en annexe 5.

Le tableau 1 ci-dessous présente les différents éléments qui sont étudiés dans le cadre de chacun des cinq domaines de la recherche DMS.



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

Domaine thématique	Éléments étudiés
<b>Direction et gestion de l'école</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Pratiques existantes en matière de gestion de l'école et des enseignants</li><li>Stratégies mises en place par le directeur pour faciliter l'administration de l'école et soutenir l'équité, l'enseignement et l'apprentissage</li><li>Procédures de gestion et d'utilisation des ressources</li></ul>
<b>Pratiques pédagogiques</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Pratiques pédagogiques appliquées dans les salles de classe</li><li>Interactions entre enseignants et élèves et méthodes d'enseignement et d'évaluation, ainsi que leur rôle dans la réalisation des objectifs d'apprentissage</li><li>Participation d'acteurs tels que les camarades de classe et les directeurs dans le soutien des élèves, en particulier ceux en difficulté</li></ul>
<b>Environnement scolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Dynamique et relations entre les différents acteurs (directeur, enseignants, élèves, autres membres du personnel scolaire, parents d'élèves)</li><li>Perception par les acteurs de leur bien-être à l'école, et des mécanismes d'entente et de collaboration, s'ils existent</li><li>Analyse de questions telles que l'égalité des genres à l'école ou la violence et l'intimidation</li></ul>

Domaine thématique	Éléments étudiés
<b>Participation de la communauté</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Participation des acteurs communautaires, notamment des parents d'élèves et des associations ou comités formés par ceux-ci, dans la vie scolaire et dans l'éducation de leurs enfants</li> <li>○ Influence de l'existence (ou de l'absence) de soutien et de pratiques parentales favorables à l'éducation sur les résultats des élèves</li> <li>○ Rôle joué par les associations ou les comités communautaires dans la gestion de l'école, et contribution de ceux-ci aux performances de l'école</li> </ul>
<b>Administration décentralisée</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Comportements et pratiques adoptés par les dirigeants du système éducatif au niveau décentralisé (inspection, mairie, etc.), et leurs effets (positifs ou négatifs) sur les performances des écoles</li> <li>○ Mécanismes et stratégies contribuant à l'apprentissage et au perfectionnement des parties concernées (par exemple, compétences, connaissances et bien-être des enseignants, des élèves et des directeurs)</li> </ul>

## 2.4 L'approche d'analyse qualitative

Les données qualitatives ont été collectées dans 36 écoles au total, avec un nombre égal d'écoles dans chacun des trois contextes identifiés pour la recherche (urbain, rural et rural éloigné). Sur la base de l'analyse quantitative précédemment effectuée, 18 des écoles de l'échantillon représentent des écoles modèles positives, qui sont chacune associées à une école de comparaison présentant des caractéristiques contextuelles très similaires.

Concernant la méthodologie, un atelier d'élaboration conjointe de trois jours a été organisé à Bamako en mars 2022. Au cours de cet atelier, des représentants du MEN aux niveaux central et local (des représentants

des districts, des directeurs d'école et des enseignants) ont travaillé avec les chercheurs de l'équipe DMS à la conception de la méthodologie et des outils de collecte de données pour l'étape 3 de la recherche. Leurs contributions ont été cruciales pour conceptualiser cette phase de la recherche et s'assurer qu'elle est adaptée aux besoins du système éducatif malien.

Le tableau 2 résume les dix outils de collecte de données utilisés. Chacun de ces outils a permis d'étudier les cinq domaines thématiques du cadre conceptuel.

Étant donné que ce rapport présente les résultats d'une analyse purement qualitative, il est important de souligner que ses conclusions sont fondées sur les propos et l'évaluation des acteurs interrogés et n'ont pas vocation à être quantifiées.

**Tableau 2 : Les outils qualitatifs utilisés dans le cadre de la recherche DMS au Mali**

Outils de collecte qualitatifs (n = 36)			
Acteurs	Échantillon/école	Classes cibles	Outils de collecte
<b>Directeur d'école</b>	1	s.o.	Entretien semi-structuré
<b>Membres du CGS</b>	1 discussion avec 3 à 5 participants	s.o.	Discussion de groupe
<b>Enseignants</b>	2	<ul style="list-style-type: none"> <li> Premier cycle du fondamental : enseignants des 2<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années</li> <li> Deuxième cycle du fondamental : enseignants des 7<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années</li> </ul>	Entretiens semi-structurés
	1 discussion avec 6 à 10 enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li> Premier cycle du fondamental : enseignants des 2<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années</li> <li> Deuxième cycle du fondamental : enseignants des 7<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années</li> </ul>	Discussion de groupe
<b>Élèves</b>	1 discussion avec 8 à 10 élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li> Premier cycle du fondamental : élèves de 6<sup>e</sup> année</li> <li> Deuxième cycle du fondamental : élèves de 9<sup>e</sup> année</li> </ul>	Discussion de groupe
	4	Deux élèves de 2 <sup>e</sup> année et deux élèves de 6 <sup>e</sup> année	Examen des cahiers d'élèves avec questions de suivi
	1 observation de classe	<ul style="list-style-type: none"> <li> Premier cycle du fondamental : les élèves de 2<sup>e</sup> année</li> <li> Deuxième cycle du fondamental : les élèves de 9<sup>e</sup> année</li> </ul>	Observation de classe de 45 minutes par vidéo
<b>CAP</b>	1 discussion avec 2 à 3 participants par paire d'écoles <sup>4</sup>	s.o.	Discussion de groupe
<b>AME</b>	1 discussion avec 2 à 3 participants	s.o.	Discussion de groupe
<b>Mairie</b>	1 entretien par paire d'écoles <sup>5</sup>	s.o.	Entretien semi-structuré

<sup>4</sup> Les deux écoles (modèle positive et de comparaison) associées se trouvaient sous la supervision d'un même CAP, d'où une discussion par paire d'écoles.

<sup>5</sup> Il en va de même ici, étant donné que les deux écoles (modèle positive et de comparaison) associées étaient sous la supervision d'une même mairie.



## 2.5 Limitations

Afin de mieux contextualiser les résultats de l'étape 3 de la recherche DMS au Mali, il convient de prendre en compte les éléments suivants, car ils ont eu un impact sur diverses composantes de la méthodologie, ainsi que sur les résultats, et constituent des limitations potentielles dans le cadre de la recherche. La sélection des écoles incluses dans la recherche DMS est fondée sur la base de données administratives du MEN. Cette base de données a fourni des informations essentielles

pour choisir et associer les écoles, telles que leur situation géographique, les infrastructures existantes, la disponibilité de ressources, les effectifs et les caractéristiques des enseignants et des élèves, etc. Toutefois, la base de données présente certaines lacunes, notamment l'absence de données récentes et le manque d'informations nécessaires pour mieux capturer le contexte socioéconomique des écoles. Cela a engendré, dans le cas de certaines paires d'écoles, des associations imparfaites en ce sens que l'école de comparaison associée à l'école modèle positive ne présentait pas les mêmes caractéristiques contextuelles. Par exemple :

### Exemple 1

L'école modèle positive devait son statut à des variables contextuelles manquantes dans les bases de données administratives plutôt que des pratiques avérées.



### Exemple 2

Les deux écoles d'une même paire ne relevaient pas du même CAP et/ou de la même mairie. Sachant que ces deux entités jouent un rôle dans la supervision et le soutien aux écoles, ainsi que dans leur financement (à travers les fonds ADARS), une différence (même partielle) de performance entre les deux écoles de la paire pourrait être due aux différences de gestion des CAP et des mairies respectifs de leurs écoles.



### Exemple 3

En outre, le manque de données pour les années les plus récentes (2020-2023, notamment) peut également influencer sur les résultats, car les pratiques des écoles évoluent à travers le temps, et le statut d'école modèle positive n'est pas fixe, il peut être perdu ou acquis.



Une autre hypothèse de la recherche qui s'est avérée incorrecte avançait que les écoles étudiées seraient confrontées à des défis différents en fonction de leur contexte

opérationnel, à savoir urbain, rural ou rural éloigné. La recherche DMS a cependant démontré que les difficultés des écoles étaient en majeure partie similaires indépendamment du contexte.



### 3. Pratiques dans les écoles modèles positives



# Pratiques dans les écoles modèles positives

## 3.1 Direction et gestion de l'école

L'analyse révèle que les pratiques des écoles modèles positives diffèrent de celles des écoles de comparaison dans les domaines de la direction et de la gestion des écoles, ainsi que de la participation communautaire.

La section suivante présente donc les résultats dans ces deux domaines, en commençant par les résultats relatifs à la direction et à la gestion des écoles. Bien qu'aucune différence notable entre les deux types d'écoles n'ait été relevée en ce qui concerne l'environnement scolaire, les pratiques pédagogiques et l'administration décentralisée, d'autres résultats plus généraux dans ces domaines sont présentés ultérieurement dans le rapport.

Deux aspects principaux distinguent la direction et la gestion des écoles modèles positives de celles des écoles de comparaison :



### Un soutien plus important et proactif aux enseignants :

- Les directeurs, et parfois les collègues enseignants, orientent et conseillent les enseignants en difficulté ;
- Les directeurs apportent de l'aide aux enseignants pendant les cours ;
- Les directeurs impliquent les enseignants dans la recherche de solutions ;

- Les directeurs utilisent leurs contacts avec d'autres directeurs, le CAP ou des enseignants retraités pour résoudre les difficultés des enseignants ;
- Les CGS et les AME construisent des logements pour les enseignants.



### Un contrôle et un suivi plus rigoureux des absences des élèves :

- Les directeurs, les CGS et les AME possèdent les coordonnées de contact des parents et coopèrent avec eux pour assurer le suivi des absences ;
- Les élèves absents ne sont pas autorisés à retourner en classe si les parents ne se présentent pas auprès du directeur ;
- Les élèves en retard sont envoyés au bureau du directeur pour justifier leur retard ;
- Les retards et les absences des élèves sont réduits grâce à la fourniture de repas à l'école par des femmes de la communauté.

## 3.1.1 Soutien actif aux enseignants

Lors des entretiens et des discussions de groupe, les acteurs ont souvent évoqué diverses difficultés rencontrées par les enseignants, souvent liées à une formation insuffisante ou à un manque de ressources financières.

Bien que ce type de difficultés concernent la plupart des écoles étudiées,  **dans les écoles modèles positives, il a été constaté que les directeurs et les CGS contribuent plus systématiquement à la résolution des problèmes rencontrés par les enseignants.**



**J'aime bien l'atmosphère de travail dans mon école, parce que le directeur et les membres du CGS nous offrent de bonnes conditions de travail. À chaque fois qu'on a besoin de quelque chose, ils sont prêts à le faire, donc vraiment ça facilite notre travail.**



- Enseignant d'une école modèle positive

Dans plusieurs écoles modèles positives, les enseignants ont souligné que le directeur, et parfois leurs collègues enseignants, jouaient un rôle important pour les orienter et les conseiller face aux défis pédagogiques. Dans l'un des établissements, le directeur apportait même son aide aux enseignants pendant les cours :



**C'est un directeur compréhensif qui aide ses collègues à bien faire leur travail. En cas de difficultés, il est là pour nous soutenir sur tous les plans. [...] Il passe de temps en temps pour nous aider dans la réalisation des exercices [...] afin de permettre aux enfants de bien comprendre les leçons. Il est là pour ça.**



Les directeurs de ces écoles sont donc souvent appréciés, notamment pour leur disponibilité et leur écoute vis-à-vis des enseignants. L'une des façons dont les directeurs de ces écoles abordent les problèmes des enseignants consiste à les impliquer dans la recherche de solutions :



**En cas de problème, il essaie de réunir tous les enseignants et de trouver de bonnes solutions afin d'avoir une atmosphère harmonieuse à l'école.**



De plus, les directeurs de trois écoles modèles positives ont indiqué utiliser leurs contacts avec d'autres directeurs, le CAP et des enseignants retraités lorsqu'ils n'étaient pas en mesure de répondre eux-mêmes aux questions des enseignants.

Les enseignants des écoles modèles positives bénéficient également plus souvent des activités du CGS visant à améliorer leurs conditions de vie. Dans plusieurs écoles modèles positives, le CGS – souvent en collaboration avec la communauté – participait à la construction et à l'amélioration des logements des enseignants :



**Si les enseignants ont des problèmes, même en matière de logement, ici nous bénéficions de respect. Les logements destinés aux maîtres c'est la population qui les construit, pour qu'ils puissent dormir bien à l'aise afin de dispenser un enseignement de qualité aux enfants.**



Dans le contexte rural éloigné en particulier, les CGS s'emploient à fournir un soutien en vue d'attirer et de retenir les enseignants.

Dans deux écoles modèles positives situées dans des zones rurales éloignées, les CGS ont indiqué aider les enseignants dans la cultivation des champs.



**Nous avons construit quatre chambres. Les briques en ciment sont achetées à Bamako, et le village a pris en charge tout le reste pour qu'on puisse avoir des maîtres, parce que nous avons cette difficulté [de rétention des enseignants].**





## Encadré 1

### Les CGS et les plans d'action pour les écoles

Les CGS au Mali sont composés d'au moins sept membres, dont le directeur de l'école, un représentant des enseignants, un représentant des élèves, deux parents d'élèves et deux membres de la communauté. Les CGS jouent un rôle important dans les écoles. Les membres sont élus pour un mandat de trois ans et s'engagent à mener des activités dans plusieurs domaines. Les responsabilités principales du CGS incluent l'appui à l'ouverture de l'école, l'implication des membres de la communauté dans les activités scolaires, la mobilisation de fonds, le suivi des résultats scolaires des élèves, l'entretien de l'école et de son infrastructure, ainsi que l'élaboration et l'exécution d'un plan d'action pour l'école (Dupain, 2021). Le CGS détermine les besoins les plus urgents de l'école et propose un plan d'action annuel qui décrit les activités, les coûts et les sources de financement pour y répondre. Ce plan fait partie du projet de l'école qui définit les priorités de développement de l'école sur une période de trois ans. Le plan d'action ainsi que le projet de l'école sont soumis à la mairie et au CAP pour validation.

L'analyse de l'étape 1 de la recherche DMS sur les facteurs de performance des écoles au Mali a révélé que les CGS avaient mis en place des plans d'action pour leur école uniquement dans la

moitié des écoles du pays (UNICEF Innocenti et al., 2023). De même, l'analyse qualitative présentée ici fait état de plusieurs situations dans lesquelles les membres du CGS ont évoqué des difficultés dans la mise en œuvre de leur plan d'action. Dans la plupart de ces cas, ils ont indiqué que le principal obstacle à la mise en œuvre des activités était un manque de moyens. Étant donné que les écoles ont souvent du mal à mobiliser des contributions suffisantes de la part des parents ou de la mairie, nombre d'entre elles dépendent de financements externes (organisations non gouvernementales [ONG], bailleurs de fonds). Cependant, ces solutions sont loin d'être idéales, car les conditions peuvent être incertaines et elles ne sont pas accessibles à l'ensemble des écoles. Le directeur d'une école a ainsi déclaré :



**Le plan d'action offre une occasion pour le développement de l'école, mais malheureusement, c'est la mise en œuvre qui pose un problème. Chaque année, nous élaborons des plans d'action que nous soumettons à la mairie. Cependant, nous restons souvent sur notre faim et nous sommes obligés d'utiliser d'autres moyens pour obtenir ce que nous voulons.**



11 01 2023

### 3.1.2 Réduire les absences et les retards des élèves

L'absentéisme des élèves était un problème très courant dans les écoles étudiées. Cependant, les données indiquent que **les écoles modèles positives adoptent des pratiques plus efficaces pour réduire les absences des élèves et assurer leur présence à l'école**. Ces pratiques sont mises en œuvre par un ensemble d'acteurs, à savoir les directeurs, les CGS et les AME.

La plupart des écoles modèles positives qui agissent de manière proactive face aux absences des élèves cherchent tout d'abord à instaurer le dialogue avec les parents et/ou les élèves afin de soulever le problème. Dans ces cas, le directeur d'école et le CGS ou l'AME collaborent fréquemment pour contacter les parents. Par ailleurs, l'une des écoles modèles positives étudiées avait adopté une approche particulièrement stricte. Si un élève avait été absent, il ou elle n'était pas autorisé(e) à retourner

en classe avant que ses parents ne viennent à l'école pour en discuter avec le directeur.

D'une manière plus générale, l'attitude ferme du directeur face aux absences et aux retards des élèves apparaît comme un aspect important pour les réduire. Les parents d'élèves de deux écoles modèles positives ont indiqué que les enfants n'étaient pas en retard à l'école, car ils connaissaient la politique de tolérance zéro du directeur. Par exemple, dans l'une de ces écoles, tout élève arrivant en retard était envoyé dans le bureau du directeur pour justifier la situation.

“Chaque matin, avant ou après la récréation, il [le directeur] vient et pose des questions telles que :

“Est-ce que tu as fait les appels ?  
Est-ce que tous les élèves sont là ?  
Est-ce qu'un tel qui n'était pas là, est présent aujourd'hui ? Il était absent, qu'est-ce qu'il avait ?”

Et si l'élève qui s'était absenté est présent, il l'interroge également.

- Enseignant d'une école modèle positive

Les pratiques des CGS et des AME sont également à souligner en ce qui concerne le contrôle des absences dans les écoles modèles positives. Outre la contribution à la prévention de l'absentéisme à travers la sensibilisation des parents et des élèves (voir la section 3.2.1. intitulée « *Sensibiliser la communauté à l'importance de l'éducation* »), le suivi de la présence des élèves en classe et l'accès aux communautés et aux parents aident les écoles à réduire l'absentéisme :

“Nous [le CGS] assurons le suivi des enfants qui viennent ou pas, même si tout le CGS n'est pas au courant, d'autres membres le seront. Si la situation perdure, nous approchons les parents pour

en savoir plus sur le problème, car il y a des enfants qui quittent le domicile, mais n'arrivent pas en classe, et quand tu demandes aux parents ils disent qu'eux-mêmes ne savent pas. ”

Par ailleurs, le CGS d'une école modèle positive était composé de représentants de la communauté et de parents issus de chaque village d'origine des élèves, ce qui lui permettait de contrôler les absences et de veiller plus efficacement à l'assiduité des élèves au niveau des villages.

Deux écoles modèles positives avaient réussi à réduire les retards des élèves grâce aux femmes de la communauté qui fournissaient des repas à l'école, faisant ainsi que les élèves n'avaient plus à rentrer chez eux pour la pause déjeuner et éliminant par conséquent l'une des principales raisons des retards. Cela confirme l'importance de la mobilisation parentale pour le fonctionnement des cantines scolaires, qui a également été observée dans d'autres pays de la région (Ghanney, 2016).

Enfin, dans les écoles modèles positives comme dans les écoles de comparaison des zones rurales, les visites à domicile du CGS, de l'AME ou des enseignants constituent une mesure courante en cas d'absence d'un élève. Dans une école modèle positive, le directeur a souligné qu'il apprécie ce soutien :

“[Le CGS et l'AME] sont nos partenaires directs, ils ont chargé une dame de passer presque chaque jour pour relever les absences dans nos classes. Cette dame est également chargée de descendre au niveau du village et de visiter les enfants et leur famille pour constater et comprendre les causes qui ont fait que les enfants ne sont pas venus à l'école. ”



## 3.2 Participation de la communauté

Dans les zones rurales et rurales éloignées, qui sont souvent touchées par l'exode rural et l'abandon scolaire, une mobilisation plus efficace des communautés par les écoles modèles positives constitue la différence principale. Il convient de souligner les deux aspects suivants :



### La sensibilisation de la communauté à l'importance de l'éducation :

- Les parents d'élèves sont convoqués à des réunions régulières pour prévenir d'éventuels cas d'abandon scolaire ;
- Les autorités des villages et les chefs religieux locaux sont impliqués dans les efforts de sensibilisation de la communauté ;
- Les échanges entre le directeur d'école, les enseignants, ainsi que le CGS et l'AME permettent d'alerter ces derniers sur la nécessité d'agir ;
- Les élèves ayant abandonné l'école, ainsi que leur famille, sont soumis à des sanctions financières par le CGS ;
- Les filles sont directement ciblées par les activités de sensibilisation concernant leur scolarisation.



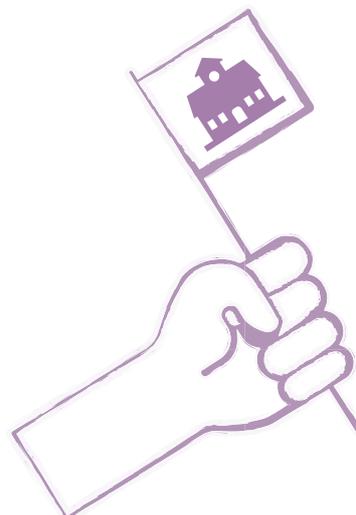
### La résolution des conflits :

- Le CGS joue le rôle de médiateur entre l'école et les parents lorsque des conflits émergent ;
- En général, les écoles de comparaison font plus souvent état de tensions non résolues avec la communauté.

MOYENS

### 3.2.1 Sensibiliser la communauté à l'importance de l'éducation

Dans les écoles étudiées, l'abandon scolaire et l'éducation des filles constituent souvent des enjeux majeurs pour l'ensemble des acteurs. Dans les zones rurales en particulier, le travail dans les sites d'orpillage, l'exode rural, ainsi que le mariage précoce des filles et les attitudes défavorables concernant leur éducation sont cités comme les principales causes de l'abandon scolaire. Cependant, c'est également dans les zones rurales que les CGS et AME des écoles modèles positives se distinguent par leur capacité à lutter contre ces problèmes.



Dans deux écoles modèles positives, le CGS avait trouvé une solution pour s'attaquer aux motifs financiers de l'abandon scolaire en introduisant un système de sanctions convenu avec la communauté :



**Nous avons passé un accord entre le CGS et la population. Cet accord n'est autre que si ton enfant part en exode au cours de sa 7<sup>e</sup> ou encore sa 8<sup>e</sup> ou sa 9<sup>e</sup> année, tu paies quand même jusqu'à la fin de sa scolarité. C'est la raison pour laquelle il n'y a pas d'abandon chez nous.**

- Directeur d'une école modèle positive



**On avait mis en place un principe : toute fille scolarisée qui est aperçue dans la zone d'orpaillage est sanctionnée. Sa famille doit payer une amende de 2 500 francs CFA. Cela a mis fin à cette pratique.**

- Membre du CGS d'une école modèle positive

Par ailleurs, l'approche la plus répandue dans les écoles étudiées pour réduire l'abandon scolaire était la sensibilisation de la communauté, notamment les parents d'élèves. Ces activités de sensibilisation sont jugées nécessaires par de nombreuses écoles, car les parents sont souvent ceux qui envoient leurs enfants travailler dans les champs ou les villes. Alors que les stratégies de sensibilisation adoptées dans les écoles de comparaison semblaient être relativement inefficaces, celles observées dans plusieurs écoles modèles positives semblaient avoir un impact positif. Par exemple, dans une de ces écoles, le CGS convoquait tous les trois mois les parents d'élèves des villages voisins et leurs chefs de village « afin de pallier d'éventuels problèmes ».

En organisant régulièrement des réunions avec toutes les parties concernées, l'école était aussi en mesure de repérer les cas à risque et de réagir de manière préventive. La participation non seulement des parents et des élèves à ces échanges, mais aussi de représentants importants de la communauté, tels que les dirigeants des villages ou les chefs religieux locaux, était d'une importance stratégique, car ceux-ci disposent d'une grande capacité de mobilisation au sein de la communauté. De plus, le dialogue ouvert entre les enseignants, le directeur d'école, ainsi que le CGS et l'AME est essentiel aux efforts de sensibilisation, car il permet d'alerter ces derniers sur la nécessité d'agir.

Par ailleurs, certains efforts de sensibilisation dans les écoles modèles positives ciblaient directement les filles et semblaient avoir un impact considérable sur leur volonté à progresser dans leurs études :



**Nous [l'AME] les sensibilisons sur l'égalité des chances pour les hommes et les femmes afin de les motiver à étudier sans cesse. Tous les tableaux d'honneur sont remportés par des filles de la 1<sup>re</sup> à la 9<sup>e</sup> année grâce à nos efforts de sensibilisation. Moi-même en tant que mère de filles, le directeur m'appelle à chaque fois afin que je fasse des activités de sensibilisation dans différentes classes. Et je dirai que cela nous a vraiment aidés.**



Enfin, il est intéressant de noter que les membres du CGS et de l'AME de différentes écoles – modèles positives et de comparaison – ont indiqué qu'ils s'adressaient principalement aux mères plutôt qu'aux pères pour les sensibiliser à l'importance de maintenir les filles à l'école.

Comme l'explique l'un des membres :



**Il y a des filles dont les mères exigent qu'elles aillent travailler pour gagner de l'argent, ce qui cause des problèmes si la fille n'a pas atteint l'âge. Pour la plupart, nous intervenons pour sensibiliser les mères.**



### **3.2.2 Soutien du CGS dans la résolution des conflits**

Parallèlement à leur capacité à sensibiliser la communauté élargie, les écoles modèles positives réussissent à gérer de manière efficace les relations avec les parents. Plusieurs écoles, notamment dans les régions rurales, ont fait état de conflits occasionnels entre l'école et les parents ou les élèves. Ces conflits sont souvent déclenchés soit par un mauvais comportement des élèves, soit par des parents qui n'ont pas payé les cotisations ou sont mécontents des pratiques des enseignants. Contrairement aux écoles de comparaison, toutes les écoles modèles positives qui ont fait état de tels conflits ont également indiqué que le CGS assumait un rôle important de médiateur :



**Pour les cas de renvoi des enfants impolis, les parents nous approchent pour nous expliquer les raisons en faveur d'une médiation entre l'enfant et les enseignants ou le directeur. C'est ce qui nous lie à la population.**



Des situations similaires d'intervention du CGS ont été observées lorsque des élèves n'étaient pas autorisés en classe comme punition pour ne pas avoir payé leur cotisation scolaire.

Toutefois, les écoles de comparaison signalait plus souvent des tensions persistantes avec la communauté et les parents, avant tout car elles ne disposaient pas d'un CGS agissant en tant que médiateur. Dans une école de comparaison, par exemple, les enseignants ont décrit des rapports très conflictuels avec la communauté en raison de tentatives de fraude aux examens par les élèves et leurs parents. De plus, le CGS et l'AME étaient jugés inactifs dans la communication entre l'école et la communauté. Bien que le directeur ait tenté de jouer le rôle de médiateur entre les différentes parties, le CGS paraît mieux positionné pour remplir ce rôle, car il réunit à la fois des membres de l'école et de la communauté.



### Des écoles modèles positives différentes

La recherche DMS au Mali a mis en évidence des cas intéressants d'écoles qui enregistrent de meilleures performances que l'école de comparaison associée. Pourtant, tous les écarts de performance ne sont pas toujours dus à des pratiques et comportements « positifs » relevant des domaines d'analyse de la recherche, mais plutôt à des facteurs exogènes et contextuels, ou à des pratiques susceptibles d'être qualifiées de « négatives » dans le cadre de la recherche.

Deux exemples sont particulièrement marquants. Dans le premier, l'école modèle positive se situait dans une base militaire dans laquelle une discipline extrêmement rigoureuse était observée. En collaboration avec l'armée, le directeur d'école et le président du CGS veillaient à la présence continue des élèves à l'école et à leur bon comportement, mais le faisaient à travers la pratique de châtiments corporels. Cette pratique était acceptée par les parents, eux-mêmes militaires. Il semble qu'elle ait conduit à une bonne rétention et à l'assiduité des élèves, mais elle ne faisait pas partie des pratiques positives recherchées par l'initiative DMS. Cette discipline stricte était toutefois le facteur déterminant de la bonne performance de l'école, car celle-ci ne se distinguait pas par une

meilleure gestion des enseignants, de meilleures pratiques pédagogiques ou un engagement parental plus fort par rapport à l'école de comparaison.

Le deuxième cas était celui d'une école communautaire transformée en école publique. Malgré son statut d'école modèle positive, la plupart des pratiques scolaires décrites par les acteurs ne sauraient être qualifiées d'exemplaires ou positives. Les parties interrogées ont fait état d'absences et de retards fréquents de la part des enseignants, d'un manque de collaboration entre ces derniers et un manque de communication entre le directeur de l'école et les enseignants. Le facteur clé qui a permis à l'école d'enregistrer de bonnes performances était le nombre réduit d'élèves (54 au total et une moyenne de 10 élèves par classe). Cela a permis aux enseignants de consacrer plus de temps aux leçons et surtout à chaque élève.

Bien que ces exemples constituent des exceptions dans le cadre de la recherche DMS, ils démontrent que la notion de modèle positif n'est pas toujours synonyme de pratiques positives. Le contexte est un élément important à prendre en compte, car il pourrait conférer un avantage comparatif à certaines écoles ou influencer sur les pratiques qui y sont mises en œuvre.



### 3.3 Étude de cas : deux écoles situées en milieu rural ayant des pratiques très différentes

École modèle positive	École de comparaison
<b>Au cours de la matinée</b>	
<p>Le directeur vérifie les présences dans chaque classe pour contrôler quels élèves sont absents et contacte leurs parents. Il assure également le suivi des élèves dont l'absence est non justifiée afin de les soumettre à une mesure de sanction éducative. Les membres de l'AME interpellent également les élèves qu'ils repèrent en dehors de l'école pendant les heures de classe.</p> <div style="text-align: center;"></div> <p>“ Notre école est différente des autres écoles en matière de discipline, ici il y a de la rigueur, et le directeur s’investit. Il ne tolère pas les retards et les absences, il est strict en ce qui concerne les règles et le port de l’uniforme est exigé. ”</p> <p>Les enseignants sont soutenus pour dispenser les cours, les moins expérimentés sont accompagnés par un autre enseignant de la même matière ou parfois même par le directeur en personne. De plus, le directeur assure le suivi du travail des enseignants toutes les semaines et surveille les pratiques de chacun d’eux.</p> <div style="text-align: center;"></div> <p>“ [l’enseignant] plus faible ou celui qui a des difficultés, il est souvent assisté par le directeur ou par son tuteur dans la même matière. ”</p>	<p>Le directeur est généralement considéré comme compétent et investi, mais également peu organisé en ce qui concerne les tâches administratives et l’implication des enseignants dans la gestion de l’école. Il est aussi critiqué pour son manque de rigueur et de sévérité, ce qui signifie que les absences des élèves, entre autres, ne sont pas suivies et sanctionnées avec autant de diligence que dans l’école modèle positive.</p> <div style="text-align: center;"></div> <p>“ Le directeur possède des qualités, il est très franc et il est ouvert à tout le monde, le problème est qu’il est un peu brouillon dans l’administration. Il faut être très rigoureux dans ce travail, il faut être très strict, ce qui est un peu le problème qu’on lui reproche. ”</p> <p>Le directeur n’effectue pas de suivi régulier de tous les enseignants, invoquant qu’ils sont trop nombreux. De plus, il signale que les enseignants ne sont pas très assidus dans leur travail et que certains arrivent régulièrement en retard en classe, une situation pour laquelle il ne semble pas y avoir de contre-mesure concrète.</p> <div style="text-align: center;"></div> <p>“ Le gros problème c’est l’application de la discipline à l’école, nous avons du mal à appliquer la discipline à l’école ; même le temps réel d’apprentissage, nous avons du mal à l’appliquer. ”</p>

## École modèle positive

## École de comparaison

### En dehors des classes

Chaque trimestre, les parents se rendent à l'école pour assister à une assemblée avec le directeur et le CGS. En outre, les parents sont contactés par téléphone pour tout ce qui concerne leurs enfants et sont également invités à assister à l'annonce des notes, afin d'être au courant des résultats de leurs enfants et qu'aucun élève ne puisse les cacher.



“ Depuis bientôt trois ans, nous avons instauré l'enregistrement des coordonnées des parents d'élèves. Nous avons un registre dans lequel on consigne les coordonnées des parents, et en cas de problème ou de besoin, on appelle les parents. ”

“ Le directeur possède les coordonnées de tous les parents d'élèves. À chaque absence d'un élève, il tient les parents au courant. C'est ce qu'on appelle un bon directeur. ”

Selon les informations recueillies, le CGS et l'AME ne sont pas très actifs et dynamiques, et ils estiment eux-mêmes que la sensibilisation de la communauté est une tâche difficile. Les relations, en particulier entre les enseignants et les parents, semblent tendues, et l'école a du mal à mobiliser ces derniers.



“ Nous avons des AME, nous avons des CGS, mais leurs rôles se limitent peut-être seulement au jour où on a besoin d'eux. On les appelle pour les cérémonies ou autre chose. Sinon, même l'élaboration des plans d'action et des accords, nous directeurs nous faisons ces choses-là. ”

“ Il y en a même qui pensent que les enseignants sont leurs ennemis. Ils nous traitent tous ici comme des étrangers, tout ce qu'on leur dit ils n'y croient pas. Ils disent : ceux-ci pensent qu'ils connaissent tout, parce qu'ils sont venus de Bamako. ”



## 4. Constatations générales dans les écoles maliennes

# Constatations générales dans les écoles maliennes

## 4.1 Administration décentralisée

### 4.1.1 Allocation des fonds ADARS

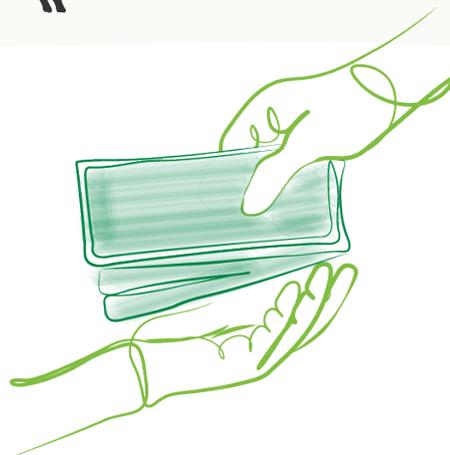
Au Mali, les écoles des premier et deuxième cycles de l'enseignement fondamental bénéficient de fonds versés chaque trimestre et destinés aux achats d'équipements scolaires et de supports pédagogiques. Les fonds ADARS sont accordés par la Banque mondiale et le Fonds monétaire international aux mairies, qui les allouent ensuite aux CGS des écoles. Cependant, les témoignages des directeurs d'école et des membres des CGS dans les trois contextes de la recherche DMS ont souvent mis au jour un manque de transparence et de cohérence dans l'allocation des fonds. L'un des principaux problèmes semble être l'irrégularité des versements. En effet, plusieurs écoles ont indiqué qu'elles ne recevaient pas l'argent dans les délais prévus ou qu'elles n'avaient rien reçu depuis longtemps, comme expliqué par un membre du CGS de l'une des écoles étudiées :

« Il est très difficile d'avoir ces fonds-là. Ce sont des fonds qui arrivent en retard, souvent on peut même passer une année sans rien recevoir. »

Dans une école, le CGS a évoqué les conséquences que cela entraîne, notamment sur la capacité de l'école à respecter les normes d'hygiène, car il est impossible de se procurer les produits requis en absence de fonds. Ce n'est que dans quelques écoles que les fonds arrivent en temps opportun et de manière fiable chaque trimestre. Dans la plupart des cas, les problèmes de réception des fonds contribuent à une mauvaise relation avec la mairie.

Les parties interrogées dans les écoles ont ainsi fréquemment exprimé leur frustration face à un manque de communication et de transparence dans l'allocation des ressources. Un directeur d'école interrogé sur la relation avec le maire a déclaré :

« S'il ne nous donne rien, quelle sera notre relation ? Il n'y a pas de relation. On sait que la mairie existe et on sait qu'il y'a un maire chargé de l'éducation. Mais on ne voit pas leurs activités, on ne voit aucun effet. »

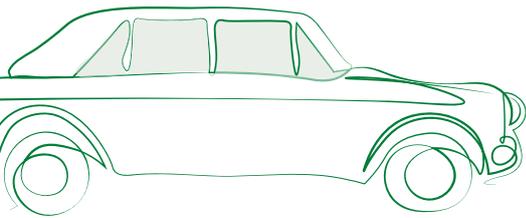


### 4.1.2 Difficultés rencontrées par les conseillers du CAP

La formation limitée de nombreux enseignants dans les écoles maliennes constitue un défi majeur pour dispenser un enseignement de qualité à tous les élèves. Le manque d'enseignants dans la fonction publique pousse de nombreuses communautés à recruter elles-mêmes des enseignants, qui n'ont souvent pas bénéficié d'une formation initiale suffisante. Toutefois, une supervision régulière et des possibilités de formation continue peuvent contribuer à

comblent les lacunes initiales et à améliorer la qualité de l'enseignement (UNESCO, 2014).

Au Mali, les fonctions d'encadrement et de formation sont assurées par le CAP. Cependant, les conseillers des CAP interrogés dans le cadre de cette recherche ont souligné qu'ils ne sont souvent pas en mesure de réaliser des visites dans les écoles aussi régulièrement que souhaité et prévu en raison de contraintes financières, notamment le manque de moyens pour effectuer les déplacements. En effet, les véhicules des CAP nécessitent souvent des réparations coûteuses, auxquelles s'ajoute le prix peu abordable du carburant. Ces contraintes touchent donc particulièrement les écoles qui sont situées très loin du CAP en charge, car elles reçoivent très peu de visites d'encadrement et de suivi.



Toutefois, lorsque les visites sont effectuées de manière régulière et fréquente, les enseignants les considèrent comme une valeur ajoutée qui permet d'établir un cadre productif pour leur formation :

“ S'il y a les agents du CAP, cela nous pousse à donner le meilleur de nous-mêmes : ils corrigent nos lacunes et nous permettent de nous améliorer. La fréquence permet de se familiariser, mais quand il n'y a pas de régularité, il y a une certaine frayeur qui est là, donc ce n'est pas l'idéal. ”

## 4.2 Pratiques pédagogiques

### 4.2.1 Communautés d'apprentissage des enseignants

Au Mali, les CA des enseignants établies dans les écoles, et plus particulièrement dans l'enseignement fondamental depuis 2004, ont pour but de proposer une formation continue aux enseignants et d'améliorer leurs performances (UNESCO, 2010). L'étape 1 de la recherche DMS a examiné l'impact des CA sur les résultats des élèves, sans pour autant déterminer un impact clair. Cependant, le même rapport indiquait que les CA peuvent avoir des effets indirects en instaurant notamment un meilleur environnement scolaire et en améliorant le niveau des enseignants. Cette hypothèse est corroborée par les résultats de l'étape 3. En effet, dans toutes les écoles de premier cycle du fondamental participant à la recherche qualitative – à l'exception d'une, dans laquelle la CA pour l'année en cours n'a pas pu avoir lieu en raison d'un manque de soutien du CAP – les enseignants et le directeur de l'école ont fait état de l'amélioration des performances des enseignants, de l'exécution des leçons et de la qualité de l'enseignement grâce à la CA. Les enseignants se montrent particulièrement satisfaits. Plusieurs d'entre eux, dans huit écoles différentes, ont qualifié la CA comme la meilleure pratique pédagogique mise en place dans leur établissement. Le directeur de l'une des écoles a également déclaré :

“ L'école participe très bien à la CA des maîtres. Donc ce sont les vœux aussi des enseignants et des enseignantes. Ils sont même pressés qu'on organise les activités et ils sont motivés à l'idée de chaque activité à venir. Ils sont très, très pressés pour assister à d'autres activités, pour vous dire que c'est quelque chose qui leur fait plaisir. Ça leur plaît beaucoup parce qu'ils en ont constaté l'avantage. ”

La CA apparaît également comme un processus participatif, organisé en fonction des besoins des enseignants. En effet, dans un grand nombre d'écoles, les directeurs et les enseignants ont expliqué qu'au début de chaque année scolaire, les enseignants soumettent leurs priorités et besoins en termes de formation, et ceux-ci sont utilisés comme base pour élaborer le plan de la CA. Dans quatre écoles, les acteurs ont aussi mentionné la participation de conseillers pédagogiques (ou du CAP en général) aux séances de la CA. Leur présence était particulièrement appréciée par les directeurs et les enseignants, car ils considèrent les conseillers pédagogiques comme une ressource supplémentaire et importante dans le processus de formation.

Ainsi, bien qu'elles n'aient pas d'impact direct sur les performances des élèves, les CA semblent avoir un effet très positif sur celles des enseignants. Un directeur d'école a résumé son point de vue comme suit :

“ La CA est aujourd'hui incontournable dans les écoles, car ça aide beaucoup d'enseignants à surmonter leurs difficultés. ”

#### 4.2.2 Manque de formation dans le deuxième cycle de l'enseignement fondamental

Par opposition aux enseignants du premier cycle du fondamental, les enseignants du deuxième cycle du fondamental déplorent un manque de formation. En effet, les CA sont très souvent absentes dans les écoles du deuxième cycle. De même, aucune solution de substitution n'y est proposée pour assurer la formation continue des enseignants.

Des membres du CAP interrogés ont indiqué que cela est dû à un manque de budget au niveau national. Le problème persiste depuis plusieurs années, et plusieurs enseignants ayant participé à la recherche DMS ont ainsi indiqué n'avoir bénéficié d'aucune formation depuis qu'ils ont commencé à enseigner. Les enseignants soulignent avant tout l'impact négatif de ce manque de formation sur leurs performances, déclarant être confrontés à des difficultés en classe et notant la répercussion de ces difficultés sur les résultats des élèves.

“ Tant que les enseignants sont très mal formés, cela va de soi que les élèves aussi sont très mal formés, ”

a expliqué un enseignant. En effet, l'importance de la formation des enseignants constitue l'une des principales conclusions du rapport concernant l'étape 1 de la recherche DMS, qui indique qu'une augmentation du nombre d'enseignants formés est associée à une amélioration des taux de promotion (UNICEF Innocenti, MEN et UNICEF Mali, 2023).



## 4.3 Environnement scolaire

### 4.3.1 Les questions de genre dans les écoles maliennes

Le facteur du genre dans l'enseignement au Mali fait l'objet d'observations intéressantes dans le cadre de la recherche DMS. Plus précisément, deux aspects liés au genre émergent. D'une part, les enseignantes déclarent avoir du mal à bénéficier de respect au sein de l'école et sont convaincues que le manque de discipline des élèves dépend du genre de l'enseignant. Ainsi, une enseignante a raconté avoir été confrontée à des sifflements de la part des élèves lorsqu'elle avait adopté des mesures strictes pour ceux qui n'avaient pas fait leurs devoirs.

« [...] Ici, je suis entourée d'hommes. Parfois ce n'est pas facile d'être la seule femme au milieu des hommes, surtout en classe où les élèves sont habitués à voir des enseignants et non une enseignante. »

Une autre enseignante, ainsi que les membres de l'AME d'une des écoles, ont partagé des réflexions identiques, disant que les élèves respectaient les enseignants plus que leurs homologues féminins.



D'autre part, les enseignantes semblent plus investies dans l'apprentissage de leurs élèves, selon les témoignages de divers acteurs. Dans une école, les enseignantes prêtaient parfois de l'argent aux élèves si ceux-ci n'avaient pas les moyens de se procurer du matériel scolaire. Dans une autre, les membres de l'AME disaient que les enseignantes motivaient les élèves, en particulier les filles, à apprendre mieux que les enseignants. Cette constatation renvoie à l'une des principales conclusions de l'étape 1 de la recherche DMS au Mali, selon laquelle le taux de promotion des filles s'améliore et dépasse même celui des garçons lorsque l'enseignement est dispensé par une femme (UNICEF Innocenti, MEN et UNICEF Mali, 2023).

Il semblerait ainsi que le métier d'enseignante comporte encore des difficultés pour les femmes au Mali. Pourtant, elles font preuve d'un réel dévouement à leur profession, qui se traduit parfois par des répercussions positives sur les élèves<sup>7</sup>.

## 4.4 Direction et gestion de l'école

### 4.4.1 Soutien aux écoles par d'autres acteurs

Confirmant les conclusions d'autres enquêtes (Pearce *et al.*, 2009 ; Cherry et Mundy, 2007), les données recueillies dans le cadre de la recherche DMS montrent l'importance continue des ONG et d'autres partenaires dans le système éducatif du Mali. Bien que les fonds publics et les cotisations des parents restent essentiels pour les budgets des écoles, nombreuses sont celles qui font également appel à d'autres sources de soutien afin de répondre à leurs besoins.

<sup>7</sup> Pour étudier plus en détail ces résultats, et notamment pour mettre en lumière le rôle prépondérant des femmes dans les systèmes éducatifs de la région, l'UNICEF, en collaboration avec les ministères de l'éducation de plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest et centrale, a lancé une recherche sur le leadership des femmes dans l'enseignement (« Women in Learning Leadership », disponible à l'adresse suivante : [unicef-irc.org](https://www.unicef-irc.org)).

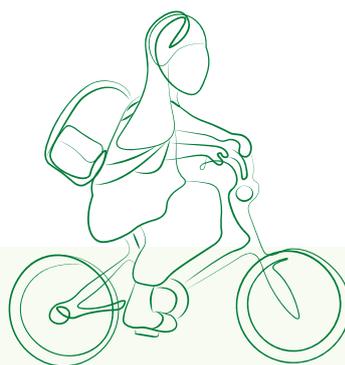
Dans ce contexte, il s'agit principalement d'ONG, mais dans les régions minières, les exploitations minières apportent également des contributions considérables. Les interventions des ONG et leur soutien peuvent être regroupés en trois catégories principales :

- De nombreuses écoles reçoivent une aide matérielle, notamment sous la forme de supports pédagogiques et de manuels scolaires. Ce soutien est très apprécié, car beaucoup d'écoles font état d'un manque persistant de ces fournitures et connaissent souvent un déficit de livres face à un très grand nombre d'élèves. Un type particulier de soutien matériel est en outre fourni à certaines écoles sous la forme d'équipements numériques (ordinateurs, tablettes), ce qui semble refléter une volonté croissante de promouvoir la numérisation dans les établissements scolaires.
- Certaines écoles bénéficient d'une aide pour améliorer leurs infrastructures, notamment pour la construction de salles de classe supplémentaires, les installations d'eau ou, dans le cas d'une école, la construction d'une cantine.

- Le soutien apporté aux enseignants et aux élèves constitue une autre catégorie importante, puisque certaines ONG appuient la formation des enseignants ou proposent des cours de rattrapage pour les élèves en difficulté. Dans une école, la mise à disposition de vélos a permis de réduire les retards :

“ Aujourd'hui j'ai à peu près 64 élèves qui disposent de vélos, et il y a même des fonds qui sont versés régulièrement, chaque mois, pour l'entretien de ces vélos. C'est l'ONG qui s'occupe de ça. Cela nous aide beaucoup à réduire les retards des élèves qui habitent souvent à 13, 14, voire 15 kilomètres de l'école. ”

Les démarches pour obtenir ces types de soutien sont principalement initiées par le directeur, ce qui souligne, comme d'autres conclusions du présent rapport, l'importance de la proactivité du directeur dans la gestion de l'école.





## 5. Synthèse des résultats



# Synthèse des résultats

Le tableau ci-dessous synthétise les différents comportements et pratiques modèles positifs observés au cours de l'étape 3 de la recherche DMS au Mali.

Domaine thématique	Résultats	Comportements et pratiques modèles positifs
Direction et gestion de l'école	Soutien actif aux enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les directeurs, et parfois les collègues, orientent et conseillent les enseignants face aux difficultés pédagogiques.</li> <li>■ Les directeurs apportent leur aide aux enseignants durant les cours, par exemple au moment de la réalisation des exercices.</li> <li>■ Les enseignants les moins expérimentés sont accompagnés par un autre enseignant de la même matière et parfois par le directeur lui-même.</li> <li>■ En cas de problèmes, les directeurs impliquent les enseignants dans la recherche de solutions.</li> <li>■ Les directeurs utilisent leurs contacts avec d'autres directeurs, le CAP et des enseignants retraités pour aider les enseignants, s'ils n'arrivent pas à le faire eux-mêmes.</li> <li>■ Les CGS, en collaboration avec la communauté, construisent et améliorent les logements des enseignants.</li> </ul>
Direction et gestion de l'école	Réduire les absences et les retards des élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les directeurs ainsi que les CGS et les AME collaborent fréquemment pour contacter les parents des élèves absents.</li> <li>■ Les directeurs disposent des coordonnées de tous les parents et les appellent en cas d'absence d'un élève.</li> <li>■ Les élèves absents ne sont pas autorisés à retourner en classe avant que leurs parents ne se présentent pour en discuter avec le directeur.</li> <li>■ Les directeurs appliquent une politique de tolérance zéro face aux retards des élèves, et tout élève arrivant en retard est envoyé au bureau du directeur pour justifier la situation.</li> <li>■ Les écoles réduisent les retards et les absences des élèves grâce à l'aide de femmes de la communauté qui vendent des repas à l'école.</li> </ul>

Domaine thématique	Résultats	Comportements et pratiques modèles positifs
<b>Direction et gestion de l'école</b>	Sensibiliser la communauté à l'importance de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les CGS convoquent régulièrement les parents d'élèves afin de pallier les éventuels problèmes d'abandon scolaire.</li> <li>■ Les CGS incluent les dirigeants des villages et les chefs religieux locaux dans les efforts de sensibilisation, car ceux-ci disposent d'une grande capacité de mobilisation au sein de la communauté.</li> <li>■ Le dialogue ouvert entre les enseignants, les directeurs d'écoles, ainsi que les CGS et AME permet d'alerter ces derniers sur la nécessité d'agir.</li> <li>■ Les CGS, avec l'accord de la communauté, sanctionnent tous les élèves et parents d'élèves qui abandonnent l'école, y compris pour travailler.</li> <li>■ Les CGS et AME ciblent directement les filles dans leurs efforts de sensibilisation en ce qui concerne leurs études et leur scolarisation.</li> </ul>
<b>Participation de la communauté</b>	Soutien du CGS dans la résolution des conflits	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les CGS assument un rôle important de médiateur entre l'école et les parents en cas de conflits occasionnels, tels qu'un mauvais comportement des élèves envers les enseignants.</li> </ul>



Outre les comportements et pratiques modèles positifs, d'autres résultats et comportements intéressants ont été relevés dans les domaines thématiques de la recherche.

Domaine thématique	Résultats	Autres comportements et pratiques
<b>Direction et gestion de l'école</b>	Soutien aux écoles par d'autres acteurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Dans les régions minières, les exploitations minières apportent des contributions considérables aux écoles.</li> <li>■ De nombreuses écoles reçoivent une aide matérielle de la part d'ONG, notamment sous la forme de supports pédagogiques et de manuels scolaires.</li> <li>■ Certaines écoles bénéficient d'une aide de la part d'ONG pour améliorer leurs infrastructures (construction de salles de classe, d'installations d'eau, d'une cantine).</li> <li>■ Certaines ONG soutiennent la formation des enseignants ou proposent des cours de rattrapage pour les élèves en difficulté.</li> <li>■ Des vélos sont mis à disposition des écoles par des ONG pour réduire les retards des élèves.</li> </ul>
<b>Pratiques pédagogiques</b>	CA des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les CA sont mises en place dans plusieurs écoles du premier cycle du fondamental et elles sont particulièrement appréciées par les enseignants.</li> <li>■ Au début de chaque année scolaire, les enseignants soumettent leurs priorités et besoins en termes de formation, et ceux-ci sont utilisés comme base pour élaborer le plan de la CA.</li> <li>■ Dans quelques écoles, les conseillers pédagogiques participent à la CA, et constituent une ressource importante pour les enseignants.</li> </ul>
	Manque de formation dans le deuxième cycle du fondamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les CA sont très souvent absentes dans les écoles du deuxième cycle du fondamental. De plus, aucune solution de substitution n'est proposée pour assurer la formation continue des enseignants.</li> </ul>
<b>Environnement scolaire</b>	Les questions de genre dans les écoles maliennes	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les enseignantes ont du mal à bénéficier de respect au sein de la classe.</li> <li>■ Les enseignantes semblent plus investies dans l'apprentissage de leurs élèves.</li> </ul>

Domaine thématique	Résultats	Autres comportements et pratiques
Administration décentralisée	Problèmes dans l'allocation des fonds ADARS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les fonds ADARS sont versés aux écoles de manière irrégulière. En outre, plusieurs écoles font état d'un manque de transparence et de cohérence dans le versement de ces fonds.</li> <li>Les écoles entretiennent des relations tendues avec leur mairie en raison des problèmes rencontrés dans l'allocation des fonds ADARS.</li> </ul>
	Difficultés rencontrées par les conseillers du CAP	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les conseillers des CAP ne peuvent pas effectuer de visites d'écoles aussi souvent que souhaité et prévu en raison de certaines contraintes, notamment le manque de moyens pour se déplacer (véhicules qui nécessitent des réparations coûteuses, prix peu abordable du carburant).</li> </ul>



## 6. Conclusion



# Conclusion

Le présent document fait partie de la série de rapports sur l'initiative de recherche DMS et vise à déterminer les pratiques qui font le succès des écoles performantes au Mali. L'analyse, qualitative de nature, est fondée sur des données collectées lors d'entretiens, de discussions de groupe et d'observations menés avec divers acteurs dans 36 écoles. Ces écoles ont été choisies afin de couvrir les trois contextes définis pour la recherche, à savoir urbain, rural et rural éloigné. La moitié de ces établissements sont des écoles modèles positives, et chacune d'entre elles a été associée à une école géographiquement proche et présentant des caractéristiques similaires, mais dont la performance reste dans la moyenne.

La recherche DMS a permis de formuler plusieurs conclusions importantes en ce qui concerne les pratiques adoptées par les écoles les plus performantes au Mali. Elle a aussi mis en lumière d'autres pratiques intéressantes observées dans les écoles en général, indépendamment de leur statut. Ces conclusions se résument comme suit :



Dans les écoles modèles positives, les enseignants sont mieux soutenus par le directeur et le CGS, en classe comme en dehors de l'établissement. Le soutien couvre aussi bien les aspects pédagogiques que financiers, ainsi que les conditions de vie en général.



La lutte contre l'absentéisme et les retards des élèves est abordée de manière plus efficace dans les écoles modèles positives, grâce aux efforts et à la collaboration entre le directeur, le CGS et l'AME.



Parmi les écoles étudiées, les CGS des écoles modèles positives sont plus actifs et investis dans différentes activités, telles que la sensibilisation des parents et des membres de la communauté, ainsi que la résolution des conflits entre l'école et la communauté.



L'allocation des fonds ADARS présente plusieurs problèmes en termes de régularité et de transparence.



La supervision régulière des enseignants par l'intermédiaire des conseillers du CAP se révèle difficile en raison d'un manque de moyens pour effectuer les déplacements, ce qui défavorise les écoles les plus éloignées du CAP en charge.



Dans le premier cycle du fondamental, les CA des enseignants constituent une pratique très efficace et appréciée, permettant d'améliorer les performances des enseignants.



Les enseignantes signalent rencontrer davantage de difficultés que leurs collègues masculins s'agissant de la gestion de la discipline en classe, notamment pour bénéficier de respect de la part des élèves.



L'appui des ONG reste important pour répondre aux besoins des écoles et combler partiellement les déficits budgétaires.

Les résultats de l'étape 3 permettent de mettre en évidence un nombre de recommandations visant à améliorer la performance des écoles au Mali :

### Recommandation 1

Élargir l'accès aux possibilités de formation initiale et continue des enseignants, et améliorer les conditions de travail de ces derniers (tels que les salaires ou l'hébergement) pour une meilleure rétention du personnel, en particulier dans les zones rurales.

### Recommandation 2

Renforcer les mandats et les capacités des CGS pour accroître leurs rôles de gestion, de sensibilisation et de médiation au sein des écoles et des communautés. Envisager également de fournir un soutien financier à ces comités pour consolider leur impact et leurs performances.

### Recommandation 3

Identifier et éliminer les obstacles dans l'allocation des fonds ADARS aux écoles afin de permettre des versements ponctuels et une utilisation efficace de ces financements.

### Recommandation 4

Encourager la mise en place de dispositifs de contrôle et de suivi des absences des élèves dans l'ensemble des écoles du Mali, en vue d'améliorer leurs performances.

La recherche DMS se poursuivra dans le cadre de la mise en œuvre de l'étape 4, qui consistera à étudier plus en détail les résultats de l'étape 3 et à formuler davantage de recommandations pertinentes en vue de mettre à l'échelle les pratiques et comportements observés dans les écoles modèles positives au niveau du pays. **La collaboration continue entre l'UNICEF et le MEN est essentielle afin d'atteindre cet objectif.**

## 7. Annexes





## Annexe 1 : Sélection des écoles modèles positives et des écoles de comparaison

### Choix des variables de performance

Les performances des écoles maliennes ont été évaluées grâce au taux de promotion au niveau des établissements, c'est-à-dire le pourcentage d'élèves qui sont passés en classe supérieure à la fin de l'année et n'ont pas redoublé ou abandonné leur scolarité. Cet indicateur est fortement lié à l'objectif de développement durable d'une éducation pour tous.

Le taux de promotion a été calculé pour quatre années et les données aberrantes ont été retirées de l'échantillon en utilisant les informations issues des bases de données du SIGE de 2015-16 à 2019-20.

### Base d'échantillonnage

La sélection des écoles modèles positives et des écoles de comparaison associées n'inclut que les écoles publiques, la gestion des écoles privées, communautaires ou des médersas étant jugée trop différente pour que les pratiques puissent être transposées au secteur public. De plus, uniquement les écoles à cycle complet ont été retenues pour faciliter la comparaison des taux de promotion, et les écoles des régions de Mopti, Kidal, Gao et Tombouctou n'ont pas été incluses pour des raisons de sécurité. Enfin, les écoles avec des données manquantes ou aberrantes ont été supprimées de la base d'échantillonnage. Au total, la sélection comprenait 2 586 écoles du premier cycle du fondamental sur les 7 798 écoles publiques du Mali, et 1 065 écoles sur 2 415 pour le deuxième cycle du fondamental.

### Sélection des écoles modèles positives potentielles

Un modèle prédictif des performances des écoles a été établi pour chacun des contextes considérés. Le choix des variables de ce modèle prédictif est fondé sur la forte corrélation entre celles-ci et le taux de promotion des élèves. Le choix de variables a également découlé

de la volonté d'éviter d'inclure des variables mesurant des pratiques et des comportements, comme le nombre de visites d'inspection ou la fréquence des réunions avec les parents d'élèves.

Le modèle prédictif inclut des variables relatives au contexte : pourcentage d'élèves filles, âge moyen des élèves, distance de l'école au CAP, pourcentage d'élèves parlant le bambara et pourcentage des élèves ayant achevé l'enseignement préscolaire. Les variables relatives aux ressources des écoles concernaient le ratio d'élèves par enseignant, le pourcentage d'enseignants ayant suivi une formation dans le cadre de la Stratégie alternative de recrutement du personnel enseignant, le pourcentage d'enseignants ayant obtenu le DEF, le pourcentage d'enseignants fonctionnaires, le nombre de places assises par élève, la disponibilité de l'eau et de l'électricité, le pourcentage de salles de classe disposant de locaux physiques, la présence d'une cantine et la présence de latrines.

Ensuite, le taux de promotion prédit pour une école a été comparé au taux de promotion observé, et les écoles où la différence entre valeur observée et valeur prédite était la plus importante ont été classées comme des écoles modèles positives potentielles. 100 écoles du premier cycle du fondamental et 100 écoles du deuxième cycle du fondamental ont été sélectionnées en tant qu'écoles modèles positives potentielles. Chacune des écoles modèles positives a été jumelée avec une école de comparaison dépendant du même CAP, présentant des caractéristiques similaires, mais enregistrant des performances proches de celles prédites par le modèle prédictif. Dans trois cas (un cas dans chaque contexte), il a été impossible de trouver une école de comparaison dépendant du même CAP, car il n'y avait pas assez d'écoles affichant des performances moyennes dans cette zone. Dans ce cas de figure, l'école de comparaison a été choisie parmi les écoles de l'Académie d'enseignement de l'école modèle positive et situées dans le même contexte.

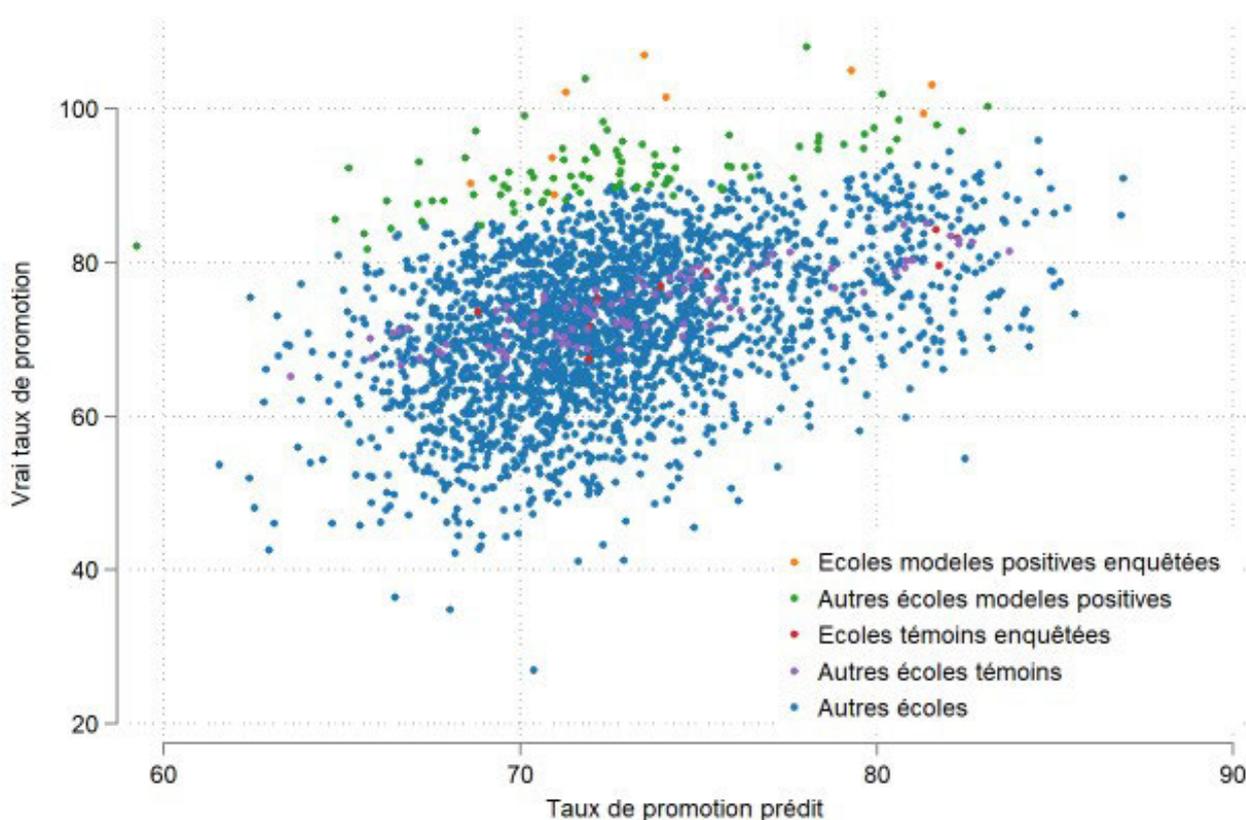
## Sélection des écoles modèles positives à étudier

Étant donné que les informations contenues dans la base de données du SIGE sont relativement limitées – les informations sur les acquis scolaires des élèves, notamment, font défaut et il y a relativement peu d'informations sur le contexte – la liste des écoles modèles positives potentielles a été soumise aux responsables des CAP afin d'obtenir des informations de la part d'acteurs proches de ces écoles. Les responsables des CAP ont attribué une note à ces écoles sur une échelle de 1 à 4 en fonction de quatre critères : le taux d'abandon scolaire, les résultats scolaires des élèves, le taux de pauvreté des familles et les ressources éducatives dont disposent les écoles. Ces informations ont ensuite

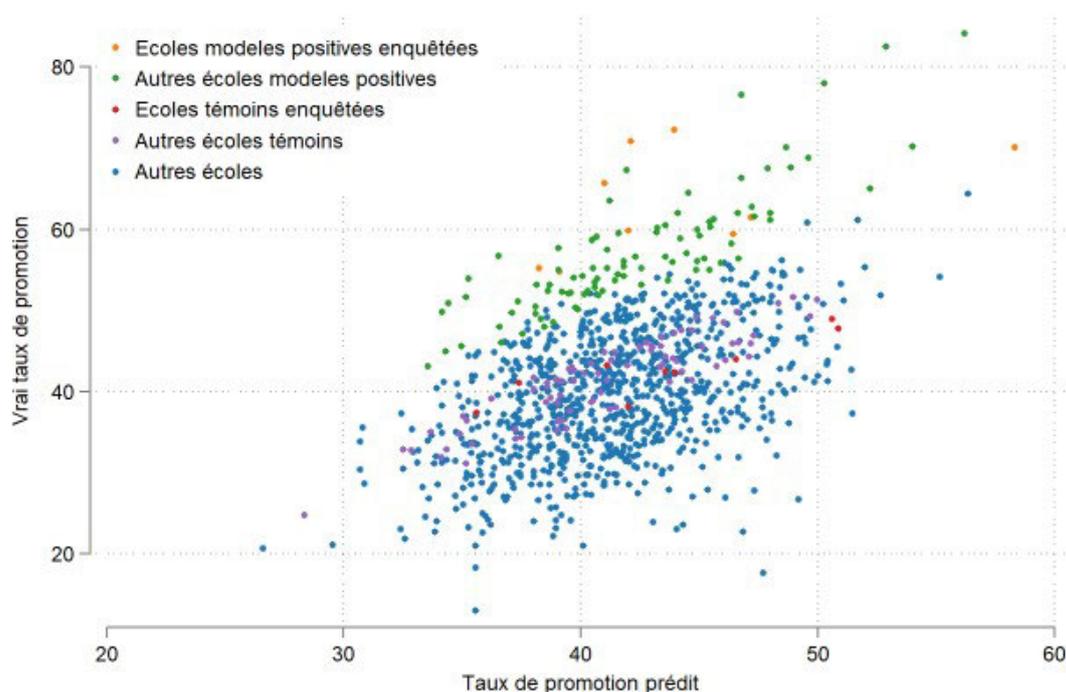
été comparées aux résultats des modèles prédictifs. Les écoles pour lesquelles les responsables du CAP ont indiqué qu'elles n'enregistraient pas de bonnes performances ou qu'elles opéraient dans un contexte particulièrement favorable ont été retirées de la liste des écoles modèles positives potentielles. Finalement, les neuf meilleures écoles modèles positives du premier cycle du fondamental et les neuf meilleures écoles du deuxième cycle du fondamental ont été sélectionnées parmi les écoles restantes.

Les résultats de la sélection des écoles modèles positives peuvent être visualisés dans la figure 1 et la figure 2 ci-dessous.

**Figure 1 :** Taux de promotion réel et taux de promotion prédit pour les différents types d'écoles du premier cycle du fondamental



**Figure 2 :** Taux de promotion réel et taux de promotion prédit pour les différents types d'écoles du deuxième cycle du fondamental



## Annexe 2 : Méthodologie de la recherche qualitative

### Élaboration conjointe des outils de collecte de données

Afin de sélectionner les répondants les plus appropriés au niveau des écoles, l'équipe de recherche s'est fortement appuyée sur l'expertise du MEN et de ses partenaires. Cette expertise a également été essentielle pour l'élaboration des guides d'entretien et ceux des discussions de groupe. Le contenu de ces entretiens portait sur cinq domaines thématiques : la direction et la gestion de l'école, les pratiques pédagogiques, l'environnement scolaire, la participation de la communauté et l'administration décentralisée. La participation du MEN et des partenaires de recherche locaux a aussi joué un rôle important dans l'adaptation des questions au contexte du Mali.

### Codage et analyse

Les données qualitatives ont été codées à l'aide du logiciel d'analyse NVivo afin de faciliter le

processus de codage et d'assurer la cohérence des informations collectées par les chercheurs. L'équipe a utilisé un codage à la fois déductif et inductif lors de l'analyse des données. Tout d'abord, cinq codes principaux ont été créés, correspondant aux cinq domaines thématiques susmentionnés. Puis, en utilisant une approche inductive, des codes secondaires ont été ajoutés en fonction du type de données.

Le codage des données a été effectué par école, sans connaissance préalable de leur classement en tant qu'école modèle positive ou école de comparaison. Dans un deuxième temps, les écoles ont été analysées par paires afin de prendre en compte dans l'analyse les éléments contextuels similaires. Pour chaque école, un document de synthèse a été préparé, fournissant des informations sur les enjeux, les pratiques et les conditions générales de l'école, tels qu'ils ont été décrits par les différents répondants. La synthèse de ces analyses constitue les conclusions principales de ce rapport.



## Annexe 3 : Les cinq domaines thématiques de la recherche DMS

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



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



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



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



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



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

# Références



# Références

- Armstrong, T., *The best schools: How human development research should inform educational practice*. Alexandria, VA: ASCD, 2006.
- Dupain, J., *Gouvernement ouvert dans l'éducation : les comités de gestion scolaire en Afrique subsaharienne*. Paris : IPE-UNESCO, 2021.
- Elmore, R. F., « Getting to scale with good educational practice ». *Harvard Educational Review*, vol. 66, no 1, 1996, p. 1-26.
- Ghanney, R. A., « A Case Study of Parental Involvement in Basic Education in Rural Ghana ». *Thèse de doctorat*, Université du Sussex, Royaume-Uni, 2016.
- IPE-UNESCO Dakar et UNICEF, *République du Mali : analyse du secteur de l'éducation : pour la relance d'un enseignement fondamental de qualité pour tous et le développement d'une formation adaptée aux besoins*. Dakar : IPE-UNESCO Dakar, 2018.
- Cherry, S. et Mundy, K., *La société civile et la gouvernance de l'éducation de base. Toronto : Comparative, International and Development Education Centre, 2007.*
- Mzabalazo Advisory Services, "We are the architects of our own destiny!" *Study of Positive Deviant Schools in Namibia*. Windhoek (Namibie) : Ministère de l'éducation, des arts et de la culture et UNICEF Namibie, 2016.
- Pearce, C., Fourmy, S. et Kovach, H., *Delivering education for all in Mali*. Oxfam International, 2009.
- Snilstveit, B., Stevenson, J., Menon, R. *et al.*, *The impact of education programmes on learning and school participation in low- and middle-income countries: a systematic review summary report, 3ie Systematic Review Summary 7*. Londres : International Initiative for Impact Evaluation, 2016.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. et Higgins-D'Alessandro, A., « A Review of School Climate Research ». *Review of Educational Research*, vol. 83, no 3, 2013, p. 357-385.
- Twaweza East Africa, *Positive Deviance in Primary Education. Schools and teachers making an outstanding contribution to learning in Eastern Uganda*. Kampala, Ouganda, 2019.
- UNESCO, *Données mondiales de l'éducation : Mali*. Genève (Suisse) : UNESCO-IBE, 2010.
- UNESCO, *Teaching and Learning: Achieving Quality for All – EFA Global Monitoring Report, 2013/14*. Paris : UNESCO, 2014.
- UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Ministère de l'éducation nationale du Mali et UNICEF Mali, *Data Must Speak : Les performances scolaires des filles dans l'enseignement fondamental*. Florence (Italie) : UNICEF Innocenti, 2023.
- UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Ministère de l'éducation nationale du Mali et UNICEF Mali, *Data Must Speak : Performances scolaires et enseignement dans le cycle fondamental*. Florence (Italie) : UNICEF Innocenti, 2023.
- UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective et Ministère de l'éducation nationale du Mali, *Data Must Speak : Comprendre les facteurs de performance des écoles maliennes*. Florence (Italie) : UNICEF Innocenti, 2023.

pour chaque enfant, des résultats

**Pour nous contacter :**

Fonds des Nations Unies pour l'enfance  
UNICEF Innocenti - Centre mondial de la recherche et de la prospective  
Via degli Alfani, 58  
50121, Florence, Italie

[researchpublications@unicef.org](mailto:researchpublications@unicef.org)  
[www.unicef-irc.org](http://www.unicef-irc.org)

@UNICEFInnocenti sur Twitter, LinkedIn, Facebook, Instagram et YouTube  
© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), 2023