


unicef 

Office of Research – Innocenti

# Approches modèles positives en matière d'apprentissage dans le cadre de la recherche Data Must Speak Analyse méthodologique

Enseignements tirés de l'approche modèle positive,  
des sciences comportementales, de la recherche sur la mise  
en œuvre et de la science de la mise à l'échelle

unicef  | pour chaque enfant

DATA  
MUST  
SPEAK 

## CENTRE DE RECHERCHE INNOCENTI DE L'UNICEF

Le Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF est une structure consacrée à la recherche. Il mène des recherches sur des questions émergentes ou actuelles afin d'éclairer les orientations stratégiques, les politiques et les programmes de l'UNICEF et de ses partenaires, d'orienter les débats mondiaux sur les droits et le développement des enfants et d'étayer les recherches mondiales et l'élaboration de politiques en faveur de tous les enfants, en particulier des plus vulnérables.

Les publications du Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF contribuent au débat international sur les questions relatives aux enfants et ne reflètent pas nécessairement les politiques ou points de vue de l'UNICEF.

Le Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF bénéficie de l'appui financier du Gouvernement italien, et certains de ses projets sont également financés par d'autres gouvernements, par des institutions internationales et par des sources privées, notamment les comités nationaux de l'UNICEF.

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.

Ce texte n'a pas été édité selon les normes officielles de publication et l'UNICEF décline toute responsabilité en cas d'erreurs.

Des extraits de cette publication peuvent être librement reproduits à condition qu'il soit fait mention de la source. Les demandes d'autorisation concernant l'utilisation d'extraits plus longs ou de l'intégralité de la publication doivent être adressées à l'Unité des communications, à l'adresse suivante : [researchpublications@unicef.org](mailto:researchpublications@unicef.org)

Tout extrait de cette publication peut être librement reproduit sous réserve d'être accompagné de la référence suivante : Lévano, L., Chavez, C., Fortin, A., Pesando, L. M. et Comba, R., *Approches modèles positives en matière d'apprentissage dans le cadre de la recherche Data Must Speak — Analyse méthodologique : Enseignements tirés de l'approche modèle positive, des sciences comportementales, de la recherche sur la mise en œuvre et de la science de la mise à l'échelle*. Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence (Italie), 2021.

Pour nous contacter :

UNICEF Innocenti  
Via degli Alfani, 58  
50121 Florence  
Italy  
Tel: +39 055 2033 0  
[researchpublications@unicef.org](mailto:researchpublications@unicef.org)  
[www.unicef-irc.org](http://www.unicef-irc.org)  
@UNICEFInnocenti on Twitter, LinkedIn,  
Facebook, Instagram and YouTube

© 2022 United Nations Children's Fund (UNICEF)

Cover photo: © UNICEF/UN0318715/Dejongh



# **Approches modèles positives en matière d'apprentissage dans le cadre de la recherche Data Must Speak**

## **Analyse méthodologique**

Enseignements tirés de l'approche modèle positive,  
des sciences comportementales, de la recherche sur la mise  
en œuvre et de la science de la mise à l'échelle

Lorena Lévano, Cirenía Chavez, Alvaro Fortin, Luca Maria Pesando, Renaud Comba







# Remerciements

Le présent document a été réalisé par une équipe de chercheurs du Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF. Le projet de recherche Data Must Speak (les données doivent parler, DMS) consacré à l'approche modèle positive a été conçu par Matt Brossard (Responsable de l'éducation au Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF) et est actuellement géré par Renaud Comba. Cette analyse méthodologique est le fruit d'un travail collaboratif de Lorena Lévano, Cirenía Chavez, Alvaro Fortin, Luca Maria Pesando et Renaud Comba. Nous remercions également deux de nos stagiaires, Kevin Clidoro et Stefania Vindrola Paseto, pour leur contribution précieuse.

Nous tenons à remercier particulièrement tous les experts du domaine, internes et externes, qui malgré un emploi du temps chargé ont pris le temps d'examiner cette analyse méthodologique et de nous faire part de leurs commentaires. Nous remercions plus précisément les personnes suivantes (par ordre alphabétique) : Benjamin Hickler (Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF), Brad Olsen (Brookings Institution), Bronwen Magrath (initiative Schools2030), Cristina Bicchieri (université de Pennsylvanie), Florencio Ceballos (Centre de recherches pour le développement international), Jenny Perlman Robinson (Brookings Institution), Joan Lombardi (Fondation Bernard van Leer), Josiah Kaplan (Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF), Kavita Chauhan (université de Pennsylvanie), Kerry Albright (Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF), Massimiliano Sani (Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Est et australe), Ramya Subrahmanian (Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF), Raphaëlle Martinez (Partenariat mondial pour l'éducation), Sania Ashraf (université de Pennsylvanie) et Sarah Lane Smith (Ministère britannique des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement).







INSTITUCION EDUCATIVA  
DEPARTAMENTAL  
BOGOTÁ

INSTITUCION EDUCATIVA  
DEPARTAMENTAL  
BOGOTÁ

INDEPENDENCIA

El león y el gusano perezoso

IRON MAN



# Table des matières

<b>1. Préface</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Contexte et cadre général</b> .....	<b>5</b>
<b>3. Définitions et précisions conceptuelles</b> .....	<b>9</b>
3.1. Approche modèle positive .....	9
3.2. Sciences comportementales .....	9
3.3. Recherche sur la mise en œuvre .....	11
3.4. Science de la mise à l'échelle .....	11
<b>4. Méthodologies modèles positives</b> .....	<b>13</b>
4.1. Méthodologies modèles positives employées dans le domaine de l'éducation .....	13
4.2. Méthodologies modèles positives employées dans d'autres domaines .....	16
<b>5. Recherche qualitative et sciences comportementales</b> .....	<b>23</b>
5.1. La recherche qualitative au service de l'identification des pratiques et comportements modèles positifs dans le domaine de l'éducation .....	23
5.2. Méthodes qualitatives d'identification de pratiques et comportements modèles positifs dans d'autres domaines .....	34
5.3. Les sciences comportementales au service de la compréhension des pratiques et comportements modèles positifs .....	38
<b>6. Sciences comportementales, recherche sur la mise en œuvre et science de la mise à l'échelle</b> .....	<b>45</b>
6.1. Les sciences comportementales au service du changement et de la mise à l'échelle des pratiques et comportements modèles positifs .....	45
6.2. Recherche sur la mise en œuvre et science de la mise à l'échelle .....	51
<b>7. Conclusion</b> .....	<b>67</b>
<b>8. Références bibliographiques</b> .....	<b>68</b>
<b>9. Annexe</b> .....	<b>76</b>





# 1. Préface

La présente analyse méthodologique vise à réunir en un seul endroit un large éventail d'études afin de fournir des orientations concernant les bonnes pratiques et les enseignements tirés des méthodologies et approches modèles positives, de sciences comportementales, de recherche sur la mise en œuvre et de science de la mise à l'échelle. Elle propose une référence commune et une terminologie normalisée pour le projet de recherche sur les modèles positifs mené dans le cadre de l'initiative DMS et formule des recommandations quant à son application à l'échelle nationale.

Ce document commence par donner un aperçu du contexte et du cadre général de l'initiative mondiale DMS et de ses éléments de recherche, notamment sa finalité générale, ses objectifs, ainsi que les phases du projet. La deuxième partie porte sur les différentes notions et définitions à prendre en considération dans le cadre du projet de recherche, notamment les concepts de modèle positif, de sciences comportementales, de recherche sur la mise en œuvre et de science de la mise à l'échelle. La troisième partie présente les enseignements précieux tirés d'études antérieures concernant la meilleure façon de repérer les exceptions positives. Dans le domaine de l'éducation, par exemple, on qualifiera d'exceptions positives les écoles qui obtiennent de meilleurs résultats que les autres dans un contexte similaire, alors qu'elles fonctionnent avec des ressources équivalentes. La quatrième partie examine différentes expériences méthodologiques visant à mettre en évidence les comportements et les pratiques favorisant la réussite de ces exceptions positives. Elle inclut d'importants enseignements tirés des méthodes qualitatives concernant l'identification de comportements modèles positifs dans le secteur de l'éducation et d'autres domaines, et présente des outils employés en sciences comportementales pour analyser les pratiques modèles positives et leurs motivations. La cinquième partie fait le point sur les expériences passées et les cadres précédemment utilisés afin de trouver des leviers permettant un déploiement optimal dans les pays à revenu faible et intermédiaire. Elle s'intéresse d'une part à la manière

dont les sciences comportementales peuvent être utilisées à des fins de changement et de déploiement des pratiques modèles positives, et établit d'autre part une synthèse stratégique des données probantes issues de la recherche sur la mise en œuvre et de la science de la mise à l'échelle. La dernière partie présente les principales conclusions de la présente analyse méthodologique. Elle résume dans les grandes lignes la manière dont l'équipe de recherche entend aider les ministères de l'éducation à tirer parti des observations de ce document lors de la mise en œuvre du projet de recherche mené dans le cadre de l'initiative DMS au niveau national. Enfin, l'annexe dresse la liste des différents instruments et références utiles pour repérer les comportements et les pratiques relevant de l'approche modèle positive.

La présente analyse s'appuie sur les questions de recherche suivantes :

1. Comment les méthodologies et approches modèles positives ont-elles été utilisées dans le domaine de l'éducation et dans d'autres secteurs ? Quels sont les facteurs de réussite en la matière ? Parmi ces méthodologies, quelles sont celles qui pourraient être utiles (ou adaptées) au projet de recherche mené dans le cadre de l'initiative DMS à l'échelle nationale ?
2. Comment les sciences comportementales ont-elles été utilisées pour comprendre différents comportements et déterminer leurs motivations ? Comment peuvent-elles être utilisées pour mettre en évidence des leviers de changement dans le domaine de l'éducation ? Parmi ces leviers, quels sont ceux qui pourraient être utiles (ou adaptés) au projet de recherche mené dans le cadre de l'initiative DMS à l'échelle nationale ?
3. Comment est-ce que les méthodologies utilisées dans la recherche sur la mise en œuvre et celle de science de la mise à l'échelle ont-elles été utilisées dans le domaine de l'éducation et dans d'autres secteurs ? Quels sont les facteurs de réussite qui favorisent l'identification des leviers de déploiement optimal et leur adaptation aux différents contextes ? Comment ces



méthodologies peuvent-elles être adaptées et utilisées pour le projet de recherche mené dans le cadre de l'initiative DMS à l'échelle nationale.

La présente analyse méthodologique s'appuie sur des exemples existants issus du secteur de l'éducation et d'autres domaines. Elle présente des définitions, des concepts et des méthodologies susceptibles d'orienter et d'éclairer l'élaboration du projet de recherche mené dans le cadre de l'initiative DMS. Les auteurs ont procédé à cette analyse méthodologique en suivant plusieurs approches. Plusieurs experts de l'éducation ont tout d'abord suggéré une liste de publications et d'études incontournables, que les auteurs ont intégralement passée en revue, y ajoutant d'autres documents et ouvrages pertinents issus de leurs propres bibliographies. Une fois tous les documents de référence attentivement examinés, les auteurs ont effectué des recherches sur différentes plateformes, notamment Ebsco et Google Scholar. Ils ont également eu recours au [site Internet collaboratif consacré à l'approche modèle positive](#), qui propose une liste complète de ressources bibliographiques à ce sujet. Bien qu'ils n'aient pas appliqué de critères temporels stricts, les auteurs ont privilégié les publications récentes plutôt que les études obsolètes. Entre autres mots-clés, leurs recherches ont porté sur les expressions « modèle positif et éducation », « recherche sur la mise en œuvre », « science de la mise en œuvre », « résultats », « sciences du comportement/comportementales », « modification des comportements », « science de la mise à l'échelle », ainsi que sur une combinaison de ces termes. Seuls les documents rédigés en anglais ont été analysés dans le cadre de cette étude.









## 2. Contexte et cadre général

Nous traversons une véritable crise de l'apprentissage. Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, 53 % des enfants âgés de 10 ans ne savent ni lire ni comprendre un texte simple (Banque mondiale, 2019). Le taux de pauvreté des apprentissages atteint 90 % dans les pays à faible revenu, et cette situation s'est vue aggravée par la pandémie de COVID-19 (Azevedo *et al.*, 2020). En cette période de perturbations mondiales sans précédent, de tels niveaux d'analphabétisme sont un signe avant-coureur de la menace qui pèse sur la réalisation de l'ensemble des objectifs éducatifs mondiaux et des objectifs de développement durable en la matière (y compris l'égalité des genres dans le domaine de l'éducation) (Banque mondiale, 2019).

Toutefois, même dans les situations les plus complexes, on observe des exceptions uniques et positives : c'est le cas par exemple des écoles qui obtiennent de meilleurs résultats (sur le plan des apprentissages fondamentaux, du maintien des effectifs, de l'équité et de l'égalité des genres) que d'autres écoles analogues, opérant dans un contexte similaire et disposant de ressources équivalentes. Ces écoles sont qualifiées de « modèles positives », et leurs bons résultats s'expliquent généralement par des pratiques et des comportements spécifiques, soit au sein de l'école (pratiques de gestion scolaire, approches pédagogiques, etc.), soit en lien avec l'école (par exemple, implication des parents et de la communauté). Selon une récente étude de Mahdjoub et Mingat (2020) visant à évaluer la performance des systèmes éducatifs dans dix pays d'Afrique, les comportements et les pratiques des acteurs concernés jouent un rôle encore plus déterminant que les ressources disponibles dans la qualité des services éducatifs dispensés par les établissements scolaires.

Malgré ces observations, peu d'efforts ont été menés pour recenser les écoles modèles positives dans les pays à revenu faible et intermédiaire. On possède encore moins d'informations quant à leurs pratiques modèles positives et aux comportements, facteurs et motivations intrinsèques ou extrinsèques connexes. Ces facteurs et motivations ne sont pourtant pas

à négliger, dans la mesure où ils permettent de mieux comprendre les écarts de mise en œuvre en matière de prestation de services. Ils peuvent également éclairer les activités de déploiement de ces pratiques modèles positives dans des écoles moins performantes, en tenant compte des particularités contextuelles.

L'initiative DMS, mise en œuvre en 2014 par l'UNICEF, assure une assistance technique adaptée à chaque pays et des activités de renforcement des capacités auprès des ministères de l'éducation en vue d'accroître l'efficacité et la transparence de l'utilisation des données au niveau des systèmes (centralisés et décentralisés), des écoles et des communautés, notamment grâce à une meilleure redevabilité sociale. Cette initiative comprend également un volet consacré à la recherche, qui s'inspire d'une nouvelle approche modèle positive pour combler les manques de données probantes susmentionnés, l'objectif étant de mener des recherches combinant différentes méthodes dans les pays participants<sup>1</sup>, de mieux connaître les principales difficultés rencontrées au cours de ce processus, mais également de tirer des enseignements pratiques sur les méthodes qui fonctionnent et sur les moyens permettant de déployer des solutions locales auprès de l'ensemble de la communauté internationale des parties prenantes de l'éducation.

Le principal objectif de l'approche modèle positive consiste à recenser les écoles qui obtiennent de meilleurs résultats que d'autres établissements scolaires analogues opérant dans un contexte similaire et disposant de ressources équivalentes. Pour ce faire, on travaillera à petite échelle en tenant compte du fait que les performances d'une école dépendent de nombreux facteurs, parmi lesquels les résultats individuels des élèves, l'implication de la communauté, etc. Les résultats individuels

---

1. Au moment de la rédaction du présent document, la recherche modèle positive menée dans le cadre de l'initiative DMS était conduite dans 13 pays : le Brésil, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, l'Éthiopie, le Ghana, Madagascar, le Mali, le Népal, le Niger, la République démocratique populaire lao, la Tanzanie, le Togo et la Zambie.



des élèves sont eux-mêmes le sous-produit d'une interaction complexe entre plusieurs caractéristiques familiales et extérieures ayant une incidence sur le développement des enfants dès la naissance et tout au long de la vie : l'investissement des parents, les ressources du ménage (disponibilité alimentaire, livres, investissement en temps, etc.), les facteurs de stress familiaux (violence au sein du ménage, décès d'un membre de la famille, etc.), les chocs affectant les ménages (perte de bétail, sécheresses imprévues, soudaine perte de revenus, crises alimentaires, etc.), l'environnement d'apprentissage à l'école et dans la famille, ou encore les normes sociétales et les croyances concernant la valeur de l'éducation par rapport au travail des enfants dans un contexte donné.

De même, les écoles s'inscrivent dans un contexte sociétal plus large, plus ou moins favorable à l'obtention de bons résultats en fonction des normes sociales, des valeurs culturelles, de la stabilité politique, de la présence institutionnelle et de l'efficacité gouvernementale. L'approche modèle positive s'intéresse essentiellement aux écoles et

à leurs performances, mais intègre totalement ces influences à petite, moyenne et grande échelle dans le recensement des écoles qui se démarquent par leurs résultats positifs ou négatifs. Pour ce faire, elle a recours à différentes sources de données portant sur les individus, les ménages, les établissements scolaires et la société, et mise à la fois sur des méthodes quantitatives et qualitatives. Cette approche holistique nous permet d'appréhender les dynamiques contextuelles de façon synergique et complémentaire.

Compte tenu de ce qui précède, l'équipe de recherche aidera le ministère de l'éducation de chaque pays à classer les établissements scolaires en différentes typologies, afin de pouvoir distinguer les écoles modèles positives. Un travail sera ensuite mené sur le terrain, sur un échantillon d'écoles modèles positives et non modèles positives, de manière à comparer les pratiques et les comportements en vigueur pour mettre en évidence ceux qui relèvent de l'approche modèle positive. Enfin, nous étudierons les leviers permettant le déploiement optimal de ces pratiques et comportements.



Il convient de mentionner que l’objectif ne consiste pas à analyser une intervention spécifique. La priorité sera plutôt d’étudier les solutions locales (les pratiques et les comportements) qui existent dans chaque pays. La **figure 1** illustre les différentes phases du processus de recherche ainsi que les concepts fondamentaux associés à chacune de ces phases.

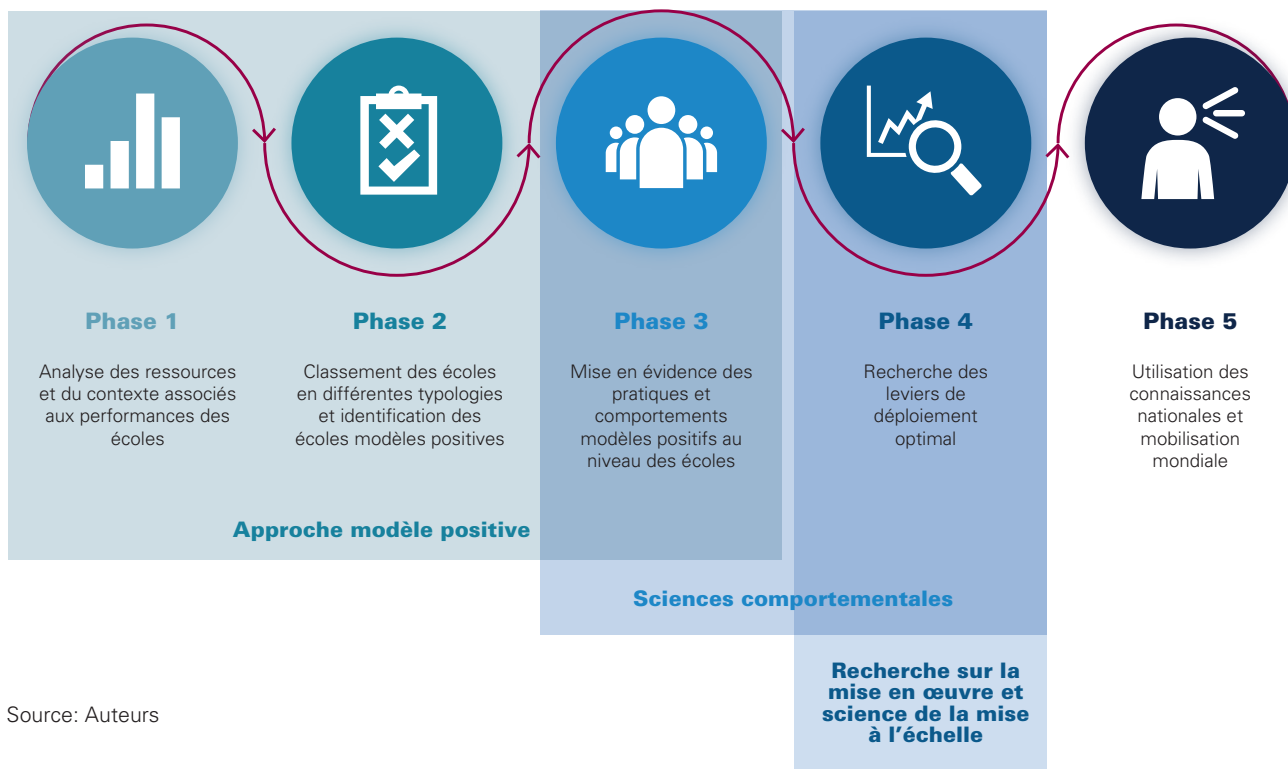
À chacune de ces étapes, le projet de recherche s’appuiera sur les principes éprouvés adoptés par l’initiative DMS, notamment l’adaptation à la demande, l’apprentissage par l’expérience, l’apprentissage entre pairs, la possibilité de déploiement à grande échelle, l’ouverture et la reproductibilité. Les activités de recherche sont ainsi créées et mises en œuvre de concert avec les ministères de l’éducation, les participants au projet de recherche et d’autres acteurs nationaux du secteur de l’éducation, de sorte que les recherches sont menées par les bénéficiaires eux-mêmes.

Bien que la cocréation nécessite généralement davantage de temps et de ressources, cette démarche

garantit que les recherches i) répondent bien aux priorités des gouvernements participants, ii) tiennent impérativement compte du contexte, iii) favorisent une utilisation accrue des résultats à des fins d’élaboration et de mise en œuvre de politiques, et iv) permettent le renforcement des capacités nationales en matière de recherche grâce à une approche d’apprentissage par l’expérience qui montre aux partenaires nationaux la voie à suivre pour reproduire ces recherches de façon autonome.

L’approche de cocréation appliquée dans le cadre de ce projet de recherche implique une collaboration totale avec tous les acteurs concernés dès le début du projet en vue de convenir de la méthodologie, de la stratégie et du calendrier. La conception des instruments de recherche et l’analyse des données sont également réalisées de manière conjointe afin de maximiser l’utilisation desdits instruments et données à tous les niveaux du système. Cette démarche de cocréation est indispensable, principalement parce que l’approche modèle positive repose intrinsèquement sur l’implication des participants.

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



Source: Auteurs







# 3. Définitions et précisions conceptuelles

## 3.1. Approche modèle positive

L'approche modèle positive est une manière d'envisager le changement social et comportemental. Elle part du principe qu'il existe dans toute communauté des individus ayant adopté des comportements et des pratiques qui leur permettent de trouver des solutions plus satisfaisantes à des problèmes également rencontrés par leurs pairs dans des circonstances similaires et disposant de ressources équivalentes (Herington et Van De Fliert, 2018). Par ailleurs, selon Bradley *et al.* (2009, cité dans Herington et Van De Fliert, 2018), l'approche modèle positive peut se définir comme une stratégie pratique visant à identifier et à promouvoir des performances exceptionnelles dans un domaine d'intérêt donné.

Pour les besoins de cette étude, on qualifiera généralement de « modèles positifs » les établissements scolaires qui obtiennent systématiquement de bons résultats en ce qui concerne les apprentissages fondamentaux, qui enregistrent un faible taux d'abandon scolaire et qui affichent de bons indicateurs en matière d'équité dans un environnement donné avec un niveau de ressources similaire. L'environnement et le niveau de ressources seront définis en s'appuyant sur une sélection de facteurs (milieu urbain/rural, taux de pauvreté dans la région, disponibilité de l'électricité ou de l'eau, qualification des enseignants, matériel pédagogique et autres ressources scolaires, etc.) qui permettront de répartir les écoles en différentes catégories en fonction de leur contexte. Leur degré de « déviance » sera ensuite évalué par rapport aux autres écoles du même groupe de référence (et non par rapport à l'ensemble des écoles). Les ministères de l'éducation auront recours à des techniques économétriques (avec l'aide de l'équipe de recherche) pour recenser les écoles modèles positives qui obtiennent des résultats nettement meilleurs que prévu au sein de chaque groupe, en contrôlant un large éventail d'autres variables indépendantes.

Bien que les publications consacrées à l'approche modèle positive fassent mention de six étapes (voir l'**encadré 1**), le processus décrit dans la présente analyse, pour des raisons de pertinence dans le cadre du travail mené par l'initiative DMS, se limitera à l'identification des exceptions positives et des pratiques et comportements associés à leurs résultats (phases 1 à 3 de la **figure 1**).

## 3.2. Sciences comportementales

Des études récentes montrent de plus en plus que les gens ne se comportent pas de façon aussi rationnelle que le voudrait le paradigme économique standard (Kahneman, 2011 ; Maletta, 2010). Les sciences comportementales ont donc émergé de l'interaction de plusieurs disciplines telles que l'économie, la psychologie, la sociologie ou encore les neurosciences afin de mieux comprendre la manière dont les êtres humains se comportent et prennent des décisions (Adhikari, 2016). Elles adoptent une approche inductive qui consiste à ne plus partir de postulats généraux concernant les comportements individuels et collectifs, mais plutôt à s'appuyer sur des observations empiriques (Lunn, 2012).

La méthodologie d'observation inductive employée en sciences comportementales fournit des indications utiles pour parvenir à des conclusions pratiques pouvant être exploitées dans certains contextes afin d'encourager une modification des comportements (OCDE, 2019a). Les sciences comportementales nous procurent par conséquent des outils pratiques pour mettre sur pied des interventions destinées à favoriser l'adoption ou l'abandon de certaines pratiques dans différents domaines tels que l'éducation, la lutte contre la pauvreté, l'égalité des genres, la protection de l'environnement, la santé, la perception de l'impôt, etc. (Sunstein, 2020). Dans le cadre de ce projet de recherche, les sciences comportementales nous serviront à repérer les comportements modèles



## Encadré 1 : Critères et phases de l'approche modèle positive

Le concept de modèle positif existe depuis une trentaine d'années (contrairement à celui de déviance, qui remonte aux sociologues américains des années 1900 tels que Durkheim [1964]) et s'est fait connaître dans les années 1980 grâce aux travaux de Marian Zeitlin, professeure de nutrition à l'université Tufts. Celle-ci s'est intéressée aux raisons pour lesquelles certains enfants issus de communautés défavorisées étaient mieux nourris que les autres alors qu'ils vivaient dans les mêmes conditions (Zeitlin, 1991). Cette approche a été mise en pratique pour la première fois dans les années 1990 par Jerry et Monique Sternin, qui étudiaient comment combattre la malnutrition au Viet Nam. On compte aujourd'hui plus d'une centaine de projets faisant appel à cette approche dans 45 pays à travers le monde (The Change Pod, non daté), et ce dans des domaines très divers tels que la nutrition de l'enfant, la santé reproductive, le tabagisme ou encore l'éducation (Herington et Van De Fliert, 2018). L'approche modèle positive doit être envisagée lorsqu'un problème concret remplit quatre critères bien précis. Selon Pascale *et al.* (2010), les quatre critères sont les suivants :

- Le problème n'est pas exclusivement technique et nécessite à la fois un changement social et une modification des comportements ;
- D'autres solutions mises en place pour régler le problème n'ont pas fonctionné jusque-là (le problème est « insoluble ») ;
- On pense qu'il existe des exceptions positives et qu'il est possible de les identifier ;
- Les membres de la communauté font preuve d'une volonté de remédier au problème.

Selon les inventeurs de cette approche, la méthode du modèle positif se décompose en six phases :

Phase 1 : **Définir** le problème organisationnel ou communautaire ainsi que les résultats souhaités, à l'initiative de la communauté.

Phase 2 : **Déterminer** quelles sont les pratiques couramment adoptées à l'égard du problème en organisant des discussions formelles et informelles et/ou en employant des techniques actives (cartographie, improvisation, etc.) avec les membres de la communauté.

Phase 3 : L'investigation et l'observation permettent à la communauté de **découvrir** des pratiques, des stratégies et des comportements inhabituels mais efficaces. Les individus qui parviennent aux résultats souhaités alors qu'ils sont confrontés à des contraintes équivalentes ou supérieures sont qualifiés de « modèles positifs ». Les comportements qui fonctionnent doivent être constatés par l'ensemble de la communauté, qui ne les adoptera que s'ils sont adaptés au contexte local et accessibles à tous.

Phase 4 : **Concevoir** une initiative d'apprentissage par l'action en s'appuyant sur les résultats de recherche. Il est important que l'initiative puisse être testée à petite échelle, car il est difficile d'inciter à une modification des comportements uniquement en présentant de nouvelles informations. Durant cette phase, la communauté doit également élaborer un plan de suivi afin d'établir les rôles de chacun. La communauté détermine et crée elle-même ses indicateurs de progression, qu'ils soient quantitatifs ou qualitatifs.

Phase 5 : **Suivre** l'avancée de l'initiative en consignnant et en évaluant régulièrement les indicateurs de suivi définis au cours de la phase 4.

Phase 6 : **Communiquer** les résultats en partageant les réussites, en les saluant et en les faisant connaître aux groupes externes intéressés. Par le passé, les réussites ont été saluées et mises en relief notamment à travers des récits.

Source : Adapté de Pascale *et al.* (2010) et LeMahieu *et al.* (2017)

positifs au niveau des établissements scolaires ainsi que leurs facteurs sous-jacents (phase 3 de la **figure 1**), mais également ii) à mettre en évidence les leviers de déploiement optimal de ces comportements modèles positifs (phase 4 de la **figure 1**).

### 3.3. Recherche sur la mise en œuvre

Le concept de recherche sur la mise en œuvre sera adopté pour comprendre les facteurs de réussite permettant d'appliquer les pratiques et les comportements modèles positifs préalablement identifiés (phase 4 de la **figure 1**). La recherche sur la mise en œuvre possède de nombreuses définitions différentes dans la littérature scientifique. Pour les besoins de notre étude, elle sera définie comme une approche innovante de renforcement des systèmes consistant à mettre les décideurs et les partenaires d'exécution au cœur de la production et de l'utilisation des travaux de recherche. De plus, la recherche sur la mise en œuvre tient compte du contexte local, des priorités et de la complexité du système, ainsi : a) les travaux de recherche s'inscrivent dans des programmes et des systèmes existants<sup>2</sup> ; b) les décideurs, y compris les partenaires d'exécution, sont invités à participer activement et à assumer des rôles de premier plan ; et c) les activités de recherche coïncident avec les cycles de mise en œuvre des programmes. Autrement dit, l'objet fondamental de la recherche sur la mise en œuvre est de comprendre non seulement ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas, mais aussi comment et pourquoi la mise en œuvre se passe bien ou se passe mal, et de trouver les moyens de l'améliorer. Cette forme de recherche vise à lever les obstacles à la mise en œuvre, à trouver les approches optimales dans un contexte donné, et à encourager l'utilisation des résultats de recherche (Peters *et al.*, 2013).

2. Dans le cas de l'initiative DMS, le terme « programme » désigne la prestation de services éducatifs assurée au niveau des écoles et le terme « système » renvoie à l'ensemble du système éducatif, notamment les établissements scolaires, la communauté locale environnante, ainsi que les parties prenantes de l'éducation centralisée et décentralisée et les processus/politiques dans ce domaine.

### 3.4. Science de la mise à l'échelle

La science de la mise à l'échelle est une approche visant à accroître les chances d'opérer des changements importants et d'obtenir les meilleurs résultats possible pour le bien collectif. De l'anglais *scaling science*, qui englobe délibérément deux significations différentes, son objectif est la fois d'élargir la portée des répercussions engendrées par les innovations positives (*scaling of science*, qu'on pourrait traduire par « optimisation de la science ») et d'étudier systématiquement l'ensemble du processus de déploiement à plus grande échelle (*science of scaling*, c'est-à-dire « science de la mise à l'échelle ») (CRDI, 2016). Les données probantes indiquent qu'il est important de tenir compte du contexte, non seulement pour concevoir une innovation, mais aussi pour la mettre en œuvre et la déployer à grande échelle. Pour porter leurs fruits, les programmes, les pratiques et les comportements doivent donc être déployés en prenant en considération les conditions locales dans lesquelles ils seront appliqués (UNICEF, 2016). Cette approche sera utilisée durant la phase 4 (voir la **figure 1**) en complément des sciences comportementales et de la recherche sur la mise en œuvre afin de déterminer les mesures incitatives et les leviers à mettre en place pour déployer les pratiques et les comportements modèles positifs recensés. La recherche sur la mise en œuvre et la science de la mise à l'échelle reconnaissent l'importance des systèmes d'apprentissage et la nécessité de rendre compte des échecs et des principales difficultés pour comprendre non seulement « ce qui fonctionne », mais aussi « ce qui ne fonctionne pas ».

Ces aspects doivent être pris en compte à plusieurs niveaux du processus de mise en œuvre ou de déploiement, qu'il s'agisse du contexte, des ressources disponibles, de l'influence des porte-parole, du rôle joué par l'approbation des pairs, de la pression induite par les tableaux de bord, etc. Toutefois, étant donné la portée de ce projet de recherche, nous nous intéresserons essentiellement aux pratiques et aux comportements modèles positifs ainsi qu'aux résultats qu'ils permettent d'obtenir.









## 4. Méthodologies modèles positives

### Identification des écoles modèles positives

Cette partie synthétise les principales informations concernant les bonnes pratiques et les enseignements tirés des études analysées. L'équipe de recherche veillera à ce que ces observations soient adaptées au contexte et appliquées sur le terrain, en collaboration avec les ministères de l'éducation et autres parties prenantes et partenaires nationaux. Cette partie décrit donc les méthodes employées pour repérer les exceptions positives dans le secteur de l'éducation et d'autres domaines. Deux grandes tendances ont été mises en évidence : une approche « initiée par les chercheurs » (participation communautaire inexistante ou limitée à faire l'objet de la collecte d'informations) et une approche « initiée par la communauté » (participation des membres de la communauté à tous les aspects de la recherche, y compris l'identification des exceptions positives). Cette dernière signifie que l'on ne se contente pas de recueillir des informations auprès des membres de la communauté, mais que ceux-ci sont partie prenante de la construction du projet. Par ailleurs, étant donné les objectifs de ce projet de recherche, des études orientées sur des actions concrètes ont également été analysées.

L'équipe de recherche tirera des enseignements méthodologiques des études antérieures, en mettant l'accent sur les différents niveaux de participation communautaire. Compte tenu de la nature collaborative et non générique de ce projet de recherche, sa conception doit en effet rester extrêmement flexible pour ce qui est du niveau d'implication des membres de la communauté. Les informations présentées ci-dessous permettront d'orienter les phases 1 et 2 du projet de recherche, et les enseignements tirés seront adaptés aux différentes communautés et aux différents contextes.

#### 4.1. Méthodologies modèles positives employées dans le domaine de l'éducation

La plupart des études que nous avons trouvées au sujet de l'approche modèle positive dans le domaine de l'éducation avaient été initiées par des chercheurs et combinaient une approche statistique et des avis d'experts pour sélectionner les exceptions positives. Une thèse de doctorat fondée sur une approche mixte s'est intéressée aux pratiques des enseignants dans des écoles rurales où les élèves obtenaient de meilleurs résultats que leurs pairs à une évaluation nationale normalisée (test ENLACE) au Mexique. Castillo-Castro (2018) a employé un modèle fondé sur la valeur ajoutée pour sélectionner les établissements scolaires qui apportaient une valeur ajoutée aux résultats d'apprentissage de leurs élèves malgré un contexte socioéconomique défavorable.

McPherson (1992) affirme que la mesure de la valeur ajoutée des écoles peut être définie comme l'estimation de la contribution qu'elles apportent aux progrès de l'ensemble de leurs élèves, et qu'il est préférable d'utiliser cette méthode que de se fier uniquement aux résultats des évaluations normalisées pour déterminer la qualité des établissements scolaires (voir la discussion dans la note de recherche de Drury et Duran, 1992). Selon Hanushek et Hoxby (2005), calculer la valeur ajoutée des enseignants et des écoles permet de mesurer la contribution de chacun d'une manière plus instructive qu'en utilisant les indicateurs de performance habituels. Le calcul de la valeur ajoutée des établissements scolaires s'appuie sur des analyses statistiques très conventionnelles (régression par la méthode des moindres carrés)



qui laissent de côté l'influence des variables non scolaires (statut socioéconomique des familles et autres facteurs contextuels). Sur un échantillon de 2 574 écoles primaires de l'État d'Hidalgo au Mexique, Castillo-Castro (2018) a repéré 18 écoles ayant une valeur ajoutée positive (ou écoles modèles positives), c'est-à-dire qu'elles enregistraient systématiquement de meilleurs résultats au test normalisé ENLACE que les autres écoles opérant dans un contexte similaire. De même, une étude RISE menée au Pakistan a analysé l'efficacité des enseignants, leur valeur ajoutée ainsi que des variables corrélées (notamment leurs salaires), et s'est appuyée sur des résultats expérimentaux antérieurs concernant les contrats des enseignants pour promouvoir des réformes politiques à grande échelle en mettant en évidence la nette absence de corrélation entre rémunération et productivité dans le secteur public (RISE, 2017).

En Namibie, une étude de 2016 menée auprès des écoles a eu recours à deux processus distincts pour repérer les exceptions positives. Les chercheurs ont d'abord sélectionné les établissements d'enseignement secondaire qui obtenaient systématiquement de bons résultats aux examens nationaux de 10<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année. Ils ont pris soin de sélectionner uniquement des écoles publiques, excluant donc de l'échantillon les écoles privées, fréquentées par une population plus aisée. Une stratégie complémentaire a dû être mise en place pour sélectionner les écoles primaires, les tests de niveaux nationaux n'étant pas universels en Namibie, ni administrés régulièrement. Les écoles primaires ont donc été sélectionnées par un chercheur travaillant en collaboration avec les autorités éducatives régionales, en fonction de leur réputation à l'échelle régionale. Les écoles infligeant des châtements corporels ou se livrant à des pratiques illégales ont été exclues de l'échantillon de recherche (UNICEF, 2016). Les membres de la communauté n'ont pas été invités à participer à ce processus d'identification, mais les auteurs ont choisi les écoles en étroite partenariat avec les autorités éducatives centralisées et décentralisées du pays.

Aux Pays-Bas, Bouman *et al.* (2014) se sont servis de l'approche modèle positive pour améliorer la résilience psychologique des adolescents, en particulier au sein de groupes d'immigrés au statut socioéconomique modeste. Les écoles sélectionnées répondaient aux

critères suivants : elles accueillaient plus de 150 élèves (dont au moins 50 % issus de communautés migrantes), se situaient dans des quartiers défavorisés, et leurs élèves obtenaient de meilleurs résultats que la moyenne au *Strengths and Difficulties Questionnaire* (« Questionnaire sur les points forts et les difficultés »). L'étude s'est appuyée sur des entretiens informels approfondis, mais également sur des observations participatives, des documents photographiques et des séances de discussion pour identifier les microcomportements des enseignants, des élèves et des membres du personnel pouvant contribuer à la résilience mentale des élèves. Cette étude livre un enseignement important : les chercheurs suggèrent en effet que l'emploi du terme « *déviant positif* » peut avoir des connotations négatives selon le contexte, et recommandent donc de lui préférer celui d'« *exception positive* ». En outre, les auteurs mettent l'accent sur le fait que l'approche modèle positive n'est pas censée répondre à d'hypothétiques questions déductives a priori, mais plutôt s'intéresser à ce qui fonctionne sur le terrain (Bouman *et al.*, 2014). Dans le cadre de la recherche DMS, le terme « modèle positif » sera utilisé.

Aux États-Unis, plusieurs études adoptant une approche modèle positive se sont attachées à identifier des exceptions avec l'aide des autorités scolaires et sans employer de méthodes statistiques. Ces études ne visaient toutefois pas le même objectif, puisqu'elles s'intéressaient aux élèves et aux enseignants modèles positifs, et non aux écoles. Une étude de Harper (2012) consacrée aux étudiants afro-américains ayant achevé leur cursus d'études supérieures, par exemple, a défini les cas modèles positifs suivant un ensemble de critères rigoureux concernant lesdits étudiants<sup>3</sup>. Harper a ainsi demandé aux administrateurs et aux professeurs de 42 établissements de recenser les candidats répondant aux critères fixés pour repérer les étudiants concernés. Les participants sélectionnés ne se distinguaient pas des autres hommes afro-américains de leur âge pour ce qui est de leur statut socioéconomique ou du milieu dont étaient issus leurs parents. Comme dans les cas

3. Ces critères étaient les suivants : une moyenne de 3,0 ou plus, une participation régulière à des groupes de leadership étudiants, une relation privilégiée avec les administrateurs du campus et le corps enseignant en dehors des cours, la participation à des expériences éducatives enrichissantes (programmes d'études à l'étranger, par exemple) et un certain nombre de prix et de bourses au mérite.

mentionnés plus haut, Harper a défini ses propres critères de réussite, mais a fait confiance aux autorités universitaires pour identifier les cas modèles positifs. Dans une étude similaire portant sur les très bons élèves (étudiants de premier cycle et de cycles supérieurs universitaires aux États-Unis), les auteurs ont repéré les exceptions positives en faisant appel aux professeurs de différents départements. Une description des critères de l'étude a ainsi été adressée à 103 professeurs. Ceux-ci ont été invités à envoyer une lettre de recrutement détaillée à tous les étudiants répondant aux critères et considérés comme des candidats appropriés au regard des objectifs de l'étude (Shoenberger *et al.*, 2015).

Malgré la simplicité de ces approches, celles-ci n'ont guère permis de comprendre la manière d'identifier des exceptions positives en travaillant avec des groupes ou des populations peu visibles ou difficiles à atteindre. Une étude consacrée aux excellents élèves issus de familles à faible revenu à Singapour met en lumière un autre moyen d'identifier les exceptions positives, à savoir l'échantillonnage en boule de neige. Cheang et Goh (2018) ont ainsi repéré des élèves modèles positifs, qui enregistraient de meilleurs résultats scolaires que leurs camarades en ayant pourtant grandi dans des ménages défavorisés. Ces enfants, âgés de 9 à 13 ans, avaient obtenu des résultats classés dans le 70<sup>e</sup> percentile lors des derniers examens scolaires en date et étaient issus de familles à faible revenu. Peu d'enfants remplissant ces deux critères, les auteures ont contacté des travailleurs sociaux de trois centres familiaux communautaires destinés aux populations défavorisées dans différents quartiers. Les travailleurs sociaux ont confirmé que les deux critères de modèle positif qui avaient été retenus ne concernaient qu'un petit nombre d'enfants. Les auteures ont donc employé une méthode d'échantillonnage en boule de neige : elles se sont servies du réseau social personnel des rares participants répondant aux critères, et sont ainsi parvenues à inclure dix enfants au total dans leur étude.

D'autres travaux, contrairement aux cinq exemples présentés ci-dessus, n'ont pas été exclusivement conduits par des chercheurs ou des experts, mais ont cherché à mettre en œuvre l'approche modèle positive suivant une approche communautaire, en présentant les comportements préalablement identifiés en vue

de répondre à un problème de longue date dans une communauté donnée. Ce type de recherche repose sur une démarche beaucoup plus participative. Il implique les membres de la communauté dès le début du projet, et notamment dans les activités initiales visant à définir les retombées positives souhaitées et à sélectionner les cas modèles positifs. La province argentine de Misiones, par exemple, affichait des taux d'abandon scolaire extrêmement élevés : en 2000, un élève de première année n'avait que 50 % de chances d'aller au-delà de la sixième année en raison du rôle traditionnellement joué par les jeunes enfants dans l'agriculture locale. L'approche modèle positive a été employée pour recenser les écoles élémentaires qui enregistraient un taux d'abandon scolaire moins élevé, l'objectif étant de comprendre comment elles parvenaient à ce résultat. Les écoles qui présentaient un taux de rétention d'au moins 75 % ont été qualifiées de modèles positives (Singhal, 2013). Afin de déterminer si les écoles étaient modèles positives, chaque groupe constitué de parents et d'enseignants de la communauté en question s'est vu confier une calculatrice et une liste d'écoles comprenant des informations sur le nombre d'élèves inscrits en première, deuxième et troisième années. Les participants ont identifié les écoles concernées et les ont classées en conséquence. Après avoir calculé le taux de rétention de 63 écoles, ils ont recensé huit écoles modèles positives potentielles, dont le taux de rétention allait de 78 % à 100 %. Ces écoles ont alors été considérées comme modèles positives (*ibid.*).

Enfin, une récente étude menée par Alain Mingat (à paraître) a également analysé l'influence des conditions locales sur les résultats éducatifs de différentes écoles dans 26 pays d'Afrique subsaharienne et d'Amérique latine. Trois points essentiels se dégagent de cette étude : premièrement, on observe d'importantes disparités en ce qui concerne les résultats d'apprentissage entre différentes écoles pourtant situées dans des contextes similaires ; deuxièmement, les différences entre des écoles comparables sont encore plus marquées dans les pays où les moyennes des élèves sont plus basses ; et troisièmement, la corrélation entre les ressources des écoles et les résultats d'apprentissage est généralement faible. Cela nous donne donc une excellente raison d'étudier de façon formelle ce qui caractérise les écoles modèles positives dans ces contextes (processus, comportements, pratiques



adoptées, etc.). Cette démarche est d'ailleurs particulièrement importante pour les pays participants à l'initiative DMS confrontés à des taux élevés de pauvreté des apprentissages.

Malgré le caractère inclusif de l'approche participative décrite ci-dessus, la plupart des études faisant appel au cadre de l'approche modèle positive dans le domaine de l'éducation privilégient une approche initiée par des chercheurs et emploient des méthodes statistiques pour identifier les exceptions et/ou s'appuient sur les recommandations de divers experts ou des autorités éducatives. Lorsque les experts s'avèrent incapables de contribuer à l'identification des exceptions, certains chercheurs ont recours à l'échantillonnage en boule de neige. Vous trouverez de plus amples informations sur les autres techniques qualitatives permettant de repérer les modèles positifs dans le domaine de l'éducation dans la partie 6.1.

## 4.2. Méthodologies modèles positives employées dans d'autres domaines

L'approche modèle positive a été utilisée dans le secteur de l'éducation ainsi que dans différents domaines tels que la santé et la nutrition (qui sont d'ailleurs à l'origine de cette approche). Elle a également été employée pour s'attaquer à d'autres problèmes sociaux complexes et intimement liés aux questions de genre, notamment les mutilations génitales féminines, la traite et l'exploitation sexuelle, ou encore les comportements à risque d'infection par le VIH, comme nous le verrons dans cette partie. L'identification des exceptions positives s'appuie donc sur une combinaison d'approches. Certaines études initiées par des chercheurs tendent ainsi à conjuguer méthodes statistiques et évaluation qualitative. La plupart des travaux présentés ci-dessous, en revanche, sont des projets communautaires davantage fondés sur des méthodes participatives.

Une étude de Bradley *et al.* (2009) menée dans le domaine de la santé a répertorié des hôpitaux modèles positifs d'après leur manière de traiter les crises cardiaques et les myocardites aiguës. Les hôpitaux exercent un contrôle direct sur le temps écoulé entre l'arrivée d'un patient à l'établissement de santé et la réalisation d'une angioplastie coronaire, appelé « délai premier contact médical-expansion du

ballonnet » (ou « délai porte-ballon »). Pour repérer les centres hospitaliers « exceptionnels », les chercheurs ont localisé environ 35 hôpitaux dans lesquels des patients avaient subi une angioplastie coronaire pour une myocardite aiguë et qui enregistraient un délai porte-ballon médian inférieur ou égal à 90 minutes sur les 50 derniers cas. Ces hôpitaux ont ensuite été classés en fonction de leur degré d'amélioration au cours des quatre années précédentes, et ceux qui affichaient les améliorations les plus marquées ont été sélectionnés en tant qu'exceptions positives.

Peiffer *et al.* (2019), de leur côté, ont identifié des cas modèles positifs dans le domaine de la lutte contre la corruption. Ils ont utilisé de simples analyses de régression fondées sur les taux de corruption dans différents secteurs pour détecter des exceptions statistiquement déterminantes. La dernière vague de l'étude, menée en 2015, portait sur un échantillon de 162 136 adultes originaires de 119 pays (Peiffer *et al.*, 2019). L'étude a considéré comme exceptions positives les secteurs d'un pays donné où le taux de corruption avait diminué beaucoup plus que prévu compte tenu de l'évolution de la corruption dans les autres secteurs du même pays sur la même période (Ibid.) (d'autres stratégies d'identification des modèles positifs dans le domaine de la lutte contre la corruption sont présentées dans l'**encadré 2**). Les cas modèles positifs potentiels ont ensuite été vérifiés au moyen d'une analyse documentaire et de consultations préliminaires avec des experts nationaux afin de confirmer les cas à sélectionner. Les auteurs ont ainsi trouvé 50 experts grâce à des techniques d'échantillonnage en boule de neige, en ciblant en premier lieu les contacts issus des réseaux personnels de l'équipe de recherche élargie. Les échanges avec ces experts visaient à déterminer si ceux-ci avaient connaissance de données probantes pouvant confirmer ou infirmer la réduction de la corruption. Cette étape était particulièrement importante, les erreurs de mesure pouvant entraîner l'identification de faux positifs lors de la première phase de la méthodologie.

De même, une étude du programme RISE menée en Inde a montré que le niveau de réussite des élèves, au sein d'un échantillon de population de grande taille, était nettement surévalué en raison de tricheries, mettant en lumière des problèmes de corruptibilité des données ainsi que des pistes de réformes qui

permettraient éventuellement d'y remédier (Singh, 2020). La troisième phase de l'étude de Peiffer *et al.* consistait en une évaluation qualitative plus détaillée des cas potentiels dans le cadre d'une enquête sur le terrain (lutte contre la corruption policière en Afrique du Sud et contre la corruption sanitaire en Ouganda) afin de confirmer ou d'infirmer ces exceptions. Les chercheurs ont donc enquêté pendant cinq à six semaines sur le terrain en faisant une nouvelle fois appel à l'échantillonnage en boule de neige, à commencer par les contacts de l'équipe de recherche élargie.

Les auteurs affirment que cette méthodologie en trois étapes est plus utile pour découvrir des exceptions positives peu visibles que la méthode d'identification classique. Cette dernière, fondée sur la réputation (comme en témoignent la plupart des études menées dans le domaine de l'éducation), présente en effet deux limites importantes : premièrement, la réputation étant subjective, elle peut s'avérer injustifiée ; deuxièmement, si l'on se cantonne aux cas considérés comme performants, certains cas non identifiés car inattendus ne seront pas étudiés malgré l'accomplissement d'un changement spectaculaire

## Encadré 2 : Trois stratégies d'identification des exceptions positives dans le domaine de la lutte contre la corruption

L'une des coauteurs de l'étude sur la lutte contre la corruption fondée sur les données du Baromètre mondial de la corruption (Peiffer, 2012) avait initialement recensé trois types d'exceptions positives. Ceux-ci peuvent servir de base pour faciliter l'identification d'exceptions positives dans d'autres domaines :

- 1. Exceptions positives structurelles :** les données issues du Baromètre mondial de la corruption ont permis de mettre en évidence les secteurs où le niveau de corruption perçue ou vécue était inférieur au niveau attendu. Dans le domaine de l'éducation, cela pourrait se traduire par une sélection des écoles affichant de meilleures performances ou des résultats mieux répartis que prévu entre garçons et filles en ce qui concerne les apprentissages fondamentaux.
- 2. Approche fondée sur l'amélioration au fil du temps :** on considère comme exceptions positives les secteurs d'un pays qui ont connu une amélioration plus importante que prévu en matière de réduction de la corruption, compte tenu de l'évolution du niveau général de corruption dans le pays sur la même période.

Deux sous-catégories d'exceptions positives de ce type ont été utilisées : 1) les secteurs dans lesquels on s'attendait à une augmentation de la corruption, mais où la situation s'est finalement améliorée ; et 2) les secteurs dans lesquels on s'attendait à une certaine amélioration et où l'amélioration a finalement été plus importante que prévu. Dans le domaine de l'éducation, cela reviendrait par exemple à sélectionner 1) les écoles pour lesquelles on s'attendait à une baisse des résultats en matière d'apprentissages fondamentaux et qui ont finalement enregistré une amélioration ; ou 2) les écoles qui ont connu une amélioration plus importante que prévu de ces résultats (ce paramètre pouvant même varier en fonction des sous-groupes : par exemple, une amélioration proportionnellement plus marquée chez les filles mais pas chez les garçons, ou inversement).

- 3. Exceptions positives structurelles par secteur de services :** cette approche consiste à comparer des secteurs similaires d'un même pays de façon à sélectionner ceux qui affichent le niveau de corruption le plus faible.

*Adapté de Peiffer (2012)*



(Peiffer *et al.*, 2019)<sup>4</sup>. Lorsque cela se produit, les chercheurs risquent de se priver de sources intéressantes, voire parfois de passer à côté des cas les surprenants (*ibid.*).

Dans le cadre des travaux de recherche communautaires, l'identification des exceptions positives repose davantage sur les membres de la communauté et sur les méthodes participatives. Ainsi, au Viet Nam, où l'approche modèle positive a été employée pour la première fois afin de réduire la malnutrition de l'enfant dans les années 1990, les membres de la communauté ont directement participé à l'identification des enfants modèles positifs. Des habitants des villages ciblés par l'intervention se sont portés volontaires pour assurer la gestion du programme (plutôt que d'être désignés par des experts) (Pascale *et al.*, 2010). Ces volontaires ont été invités à participer à la mesure du poids de référence des enfants dans les villages ruraux et ont classé les ménages en différentes catégories suivant leur niveau de pauvreté. En prenant part à ce premier exercice, les membres de la communauté se sont aperçus que certains enfants très pauvres étaient bien nourris. Tout au long du processus, la communauté a considéré ces enfants comme des cas modèles positifs.

En Indonésie, l'approche modèle positive a été utilisée pour enrayer la traite des filles dans le village de Gadungsari. Un atelier a été organisé dans le village afin de mieux faire comprendre l'approche modèle positive aux *kaders* (agents de développement désignés au niveau du village) (Singhal et Dura, 2009). Ceux-ci ont tout d'abord été invités à recenser les problèmes les plus graves rencontrés dans le village et à répertorier les sujets les plus préoccupants. La traite des filles à des fins d'exploitation sexuelle a été considérée comme le problème le plus crucial. Les participants ont ensuite été invités à déterminer ce qui pourrait constituer une exception positive dans ce contexte. Ils ont convenu qu'il s'agirait des familles à faible revenu ayant refusé que leurs filles quittent le

village afin qu'elles ne finissent pas dans l'industrie du sexe. Ils se sont ensuite demandé s'ils connaissaient au sein de la communauté des familles correspondant à cette description. Les familles mentionnées par les participants ont alors été qualifiées de modèles positifs (Singhal et Dura, 2009).

En Égypte, l'approche modèle positive a été employée pour combattre les mutilations génitales féminines, une pratique touchant 97 % des femmes dans ce pays. Les jeunes filles égyptiennes avaient commencé à prendre conscience du caractère néfaste de cette tradition et souhaitaient trouver des exceptions au sein de leur communauté afin de convaincre leurs mères de mettre un terme à cette pratique. Pour identifier ces exceptions, la communauté a défini en quoi consistait un cas modèle positif, à savoir, une fille ou une femme ayant réussi à résister aux mutilations génitales féminines et faisant donc partie des 3 % épargnés par cette pratique (Pascale *et al.*, 2010). Le chercheur (un étranger) a trouvé un mécène local et constitué une équipe sur place afin d'identifier ces femmes et ces filles et de recueillir leurs témoignages sous la forme d'entretiens filmés, l'objectif étant de trouver des solutions à ce problème. La tâche était délicate, la plupart des femmes (et des hommes) ne souhaitant pas discuter publiquement d'un tel sujet, et encore moins devant une caméra. Six volontaires de la communauté, y compris un médecin qui avait renoncé à pratiquer des mutilations génitales féminines, ont finalement accepté d'être filmés et de faire part de leur témoignage. Nouer de bonnes relations a été déterminant, car les filles modèles positives se sont senties suffisamment en confiance pour raconter leur expérience.

Enfin, une étude visant à mettre en évidence les comportements permettant de prévenir les infections à VIH chez les jeunes hommes noirs ayant des rapports sexuels avec des hommes aux États-Unis met en lumière d'éventuels moyens (outre l'échantillonnage en boule de neige) d'identifier des exceptions positives pouvant être stigmatisées au sein de leur communauté. Ober *et al.* (2018) ont défini comme exceptions positives les hommes qui se livrent à des comportements à risque mais parviennent à ne pas être infectés par le VIH. Les auteurs cherchaient à comprendre si ces hommes avaient employé des stratégies de réduction des risques pour éviter l'infection à VIH. Ils ont travaillé

4. Afin de tenir compte de ce paramètre, l'approche modèle positive proposée dans le cadre de l'initiative DMS cherche à employer un modèle de valeur ajoutée en s'appuyant sur plusieurs années de données (toujours disponibles dans les systèmes nationaux d'information sur la gestion des établissements d'enseignement, ou SIGE) pour repérer les écoles/districts affichant une amélioration considérable et constante, même lorsque leurs résultats effectifs restent inférieurs aux résultats attendus.

sur un échantillon de commodité constitué d'hommes noirs séronégatifs âgés de 25 à 35 ans qui avaient indiqué avoir consommé de la drogue ou avoir eu une consommation dangereuse d'alcool et des rapports anaux avec des hommes au cours des six mois précédents. Les participants ont été recrutés grâce à des prospectus diffusés dans divers établissements de loisirs, centres de santé et centres de traitement des troubles liés à l'utilisation de substances psychoactives de Los Angeles, à des petites annonces en ligne et à des publications Facebook relayées par des organisations communautaires destinées aux hommes noirs ayant des rapports sexuels avec des hommes (Ober *et al.*, 2018). Il est utile d'envisager une telle solution lorsque l'on travaille avec une population pouvant être marginalisée ou difficilement reconnaissable. Une autre solution de plus en plus prisée pour tenter d'obtenir des informations sensibles sans avoir recours à l'échantillonnage de commodité est la méthode de comptage de réponses<sup>5</sup>, qui évite aux participants de répondre directement aux questions sensibles des enquêteurs. Cette méthode a notamment été utilisée pour jauger la violence physique au sein des couples lors d'une évaluation d'impact expérimentale effectuée par le Gouvernement zambien dans le cadre du programme de subventions aux enfants (Peterman *et al.*, 2018), pour mesurer l'utilisation des produits de prêts chez les entrepreneurs pauvres au Pérou et aux Philippines (Karlán et Zinman, 2012), et pour calculer les taux de migration illégale dans différents pays (McKenzie et Siegel, 2013).

---

5. La méthode de comptage de réponses fournit aux participants un moyen simple de témoigner de comportements sensibles sans que le chercheur ou les enquêteurs ne puissent identifier les réponses des uns et des autres. Pour ce faire, les répondants sont sélectionnés de façon aléatoire et assignés à deux groupes de même taille. Les répondants du groupe de contrôle reçoivent une courte liste d'énoncés non sensibles (ici, une liste d'investissements commerciaux) et sont invités à indiquer combien de ces énoncés sont vrais, mais sans préciser lesquels. L'autre groupe reçoit la même liste d'énoncés, à laquelle est ajoutée une affirmation supplémentaire destinée à mettre en évidence un comportement sensible (ici, un investissement non commercial ou un type de consommation). Les chercheurs peuvent alors soustraire le nombre moyen d'énoncés vrais indiqué dans le groupe de contrôle de la moyenne obtenue dans le second groupe pour estimer la proportion de l'échantillon concernée par le comportement sensible en question.



# Recommandations

Tous les cas mentionnés ci-dessus font apparaître plusieurs facteurs qui ont permis d'identifier des exceptions positives, et que l'on pourra utiliser lors des phases 1 et 2 du projet de recherche mené dans le cadre de l'initiative DMS. En voici une synthèse :



L'identification des exceptions positives peut présenter des différences importantes en fonction des contextes de recherche et des méthodologies employées. Certains chercheurs identifient ces exceptions en combinant des approches quantitatives et qualitatives. D'autres invitent des membres de la communauté à opérer cette sélection avec l'aide de formateurs. La première étape consistera donc à élaborer une stratégie d'identification des écoles modèles positives dans le cadre de ce projet de recherche.



Le recours à des méthodes statistiques pour l'identification des exceptions positives doit s'accompagner d'évaluations qualitatives fondées sur des enquêtes de terrain, des entretiens et d'autres approches qualitatives faisant intervenir divers acteurs.



Dans le domaine de l'éducation, l'utilisation de modèles fondés sur la valeur ajoutée, qui consistent à comparer les résultats des écoles aux résultats attendus compte tenu des caractéristiques démographiques de leurs élèves et du contexte dans lequel elles se trouvent, apparaît comme une approche statistique possible pour la sélection d'écoles modèles positives.



Les approches statistiques doivent être employées en collaboration avec les autorités éducatives centrales et locales dès le début du projet de recherche afin de ne pas commettre d'erreurs dans la sélection des écoles modèles positives.











## 5. Recherche qualitative et sciences comportementales

### Identification des pratiques et des comportements modèles positifs

#### 5.1. La recherche qualitative au service de l'identification des pratiques et comportements modèles positifs dans le domaine de l'éducation

Trois types d'outils qualitatifs ont été employés pour identifier les pratiques et comportements modèles positifs dans ce domaine : des entretiens approfondis, des discussions de groupe et des observations en classe. Cette partie commence par présenter les entretiens approfondis et les discussions de groupe, avant de se pencher sur les outils utilisés pour les observations en classe.

Après avoir identifié les écoles modèles positives dans l'État d'Hidalgo au Mexique, Castillo-Castro (2018) a réalisé deux études de cas en conduisant des entretiens semi-structurés avec les élèves, les enseignants et les chefs d'établissement de deux de ces écoles afin de repérer les comportements favorisant de meilleurs résultats d'apprentissage dans les établissements concernés. Elle a utilisé l'instrument AIMS, mis au point par Roehrig et Christensen (2018) à partir de l'analyse d'une série d'études qualitatives, pour examiner les pratiques pédagogiques des enseignants qui parvenaient à maintenir un bon niveau de participation, et par conséquent de réussite, chez leurs élèves (une présentation détaillée de ces études est disponible en annexe). Le protocole d'entretien avec les enseignants établi dans le cadre cette méthode vise expressément à recueillir des données dans trois domaines : l'*atmosphère* (A), l'*instruction* (I) et la *gestion* (M, de

l'anglais *management*), en posant également des questions sur l'implication des élèves (S, de l'anglais *student engagement*).

- Les questions relatives à l'**atmosphère** visent à comprendre les mesures prises par les enseignants en ce qui concerne l'environnement physique et interpersonnel pour impliquer durablement les élèves dans l'apprentissage, en favorisant, par exemple, un sentiment d'appartenance ou en exprimant de grandes attentes quant aux résultats des élèves.
- La notion d'**instruction** se rapporte aux cours, aux activités et au style pédagogique des enseignants, et les questions qui s'y rattachent portent notamment sur l'établissement de liens entre plusieurs matières, le choix d'un niveau de difficulté adéquat, la modélisation des processus de réflexion et le suivi scolaire.
- Les questions relatives à la **gestion** concernent les règles, les routines et les procédures mises en place pour que l'enseignement se déroule de façon ordonnée ; elles s'intéressent à la manière dont les enseignants encouragent l'autodiscipline, mais également aux comportements et au suivi des tâches. Enfin, les questions sur l'implication des élèves permettent de rendre compte de la participation des élèves, de leur enthousiasme et de leur capacité à rester concentrés.

Selon les auteurs, la première étape de la conception de cet instrument a consisté à dresser une liste de pratiques d'enseignement efficaces, suivant les descriptions données dans les études qualitatives



existantes, et à s'en servir pour rédiger les questions d'entretien. Ils ont ensuite procédé à une analyse par théorisation ancrée pour trier les différents éléments et créer les catégories correspondantes (Bohn *et al.*, 2004 ; Roehrig *et al.*, 2008).

Castillo-Castro a mis au point ses propres protocoles d'entretien pour les élèves et les chefs d'établissement. Le protocole destiné aux élèves comprenait 23 questions regroupées en trois thèmes : le point de vue des élèves concernant la scolarité, les relations élèves-enseignants et le vécu scolaire. Les entretiens avec les chefs d'établissement se composaient de 13 questions et avaient pour objectif de comprendre leur perception des enseignants qui encourageaient une implication accrue des élèves.

L'étude de Castillo-Castro a révélé que l'implication des élèves, qui expliquait les bons résultats obtenus à l'examen national, était rendue possible par la présence d'enseignants qui inspiraient confiance aux élèves et faisaient preuve de clarté et d'un réel talent pour l'enseignement. Elle a également montré que certaines pratiques des enseignants, comme l'identification dès le début de l'année scolaire des élèves fortement susceptibles de rencontrer des difficultés d'apprentissage ou le suivi individuel et l'enseignement personnalisé (en particulier pour les élèves aux aptitudes scolaires médiocres), se traduisaient par une meilleure implication et par de meilleures notes.

Le projet de recherche sur les modèles positifs mené en Namibie a fait appel à une enquête modèle positive, une approche qui permet aux chercheurs de repérer les pratiques spécifiques des écoles modèles positives en comparant leur fonctionnement à celui d'écoles obtenant des résultats moyens dans un contexte similaire. L'étude a fait appel à des méthodes éclectiques centrées sur une approche fondée sur des études de cas. Les chercheurs ont ainsi eu recours à des entretiens avec les groupes cibles, à des observations, à des discussions (à différents niveaux du Bureau régional local et des établissements scolaires) et à des dispositifs de retour d'informations pour déterminer ce qui faisait de certaines écoles des exceptions positives. Environ 266 discussions de groupe et entretiens ont été organisés avec les parents, les membres de la commission scolaire, les chefs d'établissement, les enseignants et les élèves.

Les entretiens duraient une heure et demie à deux heures. Les questions tournaient principalement autour de plusieurs thèmes, à savoir i) le contexte socioéconomique de chaque école, ii) les raisons pouvant expliquer les bons résultats, iii) les pratiques d'admission, iv) les ressources et le matériel de l'école, v) le recrutement des enseignants, vi) les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, et vii) l'implication parentale et communautaire.

L'étude menée en Namibie a révélé que certaines des principales caractéristiques distinguant les écoles modèles positives des autres concernaient différents traits de caractère des chefs d'établissement. D'une part, ils possédaient des qualités telles que le sens du leadership, l'éthique professionnelle et une vision commune des objectifs à atteindre. D'autre part, ils avaient une certaine perception des autres acteurs : conviction que tous les élèves peuvent réussir, ou attachement à la participation communautaire, entre autres facteurs.

L'identification de pratiques et de comportements modèles positifs a également fait l'objet d'une étude en Argentine. Les écoles affichant un taux élevé de rétention ont d'abord été désignées comme exceptions positives, puis des entretiens approfondis ont été organisés avec les enseignants, les chefs d'établissement et les parents. Des observations en classe ont également été effectuées (Singhal, 2013). De même, dans le cadre d'une autre étude menée en Ouganda et en Indonésie, des parents d'élèves des écoles modèles positives recensées ont été interrogés par d'autres parents de la communauté (Dura et Singhal, 2009 ; Singhal, 2013). Cet exercice a permis de mettre en évidence quatre domaines d'influence et les pratiques modèles positives connexes : i) les relations entre l'école et les familles — tous les parents contribuent au fonctionnement de l'école ; ii) la méthode d'enseignement — les classes sont réparties en plusieurs groupes ; iii) le degré d'implication communautaire — les écoles identifient les responsables communautaires et discutent des problèmes avec eux ; et iv) la nutrition — les enfants prennent un petit-déjeuner plutôt qu'un déjeuner.

Dans le cadre de son étude sur la réussite des diplômés universitaires afro-américains aux États-Unis, Harper a réalisé des entretiens avec des hommes noirs diplômés de premier cycle dans

42 établissements universitaires de 20 États du pays. Chaque étudiant a participé à un entretien en tête-à-tête de deux à trois heures sur le campus ; plusieurs entretiens de suivi se sont ensuite déroulés par téléphone (Harper, 2012). Lors des entretiens, l'accent a principalement été mis sur l'expérience des étudiants avant leur entrée à l'université et sur le rôle joué par les membres de leur famille, leurs camarades et leur partenaire dans le mûrissement de leurs aspirations universitaires. Les questions portaient sur plusieurs grands thèmes, notamment le choix d'un établissement universitaire approprié, le paiement des frais de scolarité et la participation aux activités universitaires. Harper a commencé par demander à chacun des 219 répondants de faire part non seulement de leur propre expérience, mais également du parcours de leurs trois meilleurs amis d'enfance noirs de sexe masculin (les questions précises sont disponibles en annexe, voir Harper, 2012, p. 6). L'étude a montré que certains comportements étaient corrélés à la réussite de ces étudiants, notamment le fait d'avoir des parents nourrissant de grands espoirs et cherchant activement des ressources éducatives pour leur fils, mais également des enseignants influents s'intéressant personnellement à leurs élèves (Harper, 2012, cité dans LeMahieu *et al.*, 2017).

Une autre étude s'est penchée sur plusieurs facettes de cette supériorité scolaire (notamment son étiologie, la manière dont les bons élèves se reconnaissent ou non dans cette catégorie, et les réactions des autres personnes face à leurs bons résultats) (Shoenberger *et al.*, 2015). Cette étude s'est appuyée sur des entretiens approfondis, à la fois inductifs et déductifs. Une fois les entretiens terminés, l'équipe de recherches a procédé à une analyse des thèmes ainsi mis en évidence.

Dans le cadre de l'étude de Bohn *et al.* (2004) visant à relever les pratiques associées à un enseignement efficace, 14 enseignants sélectionnés par leurs chefs d'établissement pour leur mise en œuvre de pratiques encourageant l'implication des élèves ont accepté d'être observés. Tous les enseignants participants ont également accepté de répondre à un entretien afin de combler les lacunes dans les conclusions tirées de ces observations. Chaque entretien, d'une durée d'environ 45 minutes, portait sur les pratiques d'enseignement et autres procédures appliquées par l'enseignant, sur son avis concernant l'efficacité des

routines et sur les raisons motivant leur utilisation. Ces entretiens reposaient sur une approche ethnographique, consistant pour l'enquêteur à encourager ses interlocuteurs à formuler des réponses les plus détaillées possible de manière à fournir une représentation complète et précise de la situation en classe (Spradley, 1979).

À Singapour, Cheang et Goh (2018) ont étudié le point de vue des enfants, leurs raisonnements, leurs motivations et leurs actions face aux difficultés du quotidien et dans leur manière d'interagir avec leur environnement. Les auteures cherchaient à déterminer quelle perception les bons élèves avaient des ressources et des efforts qu'ils déployaient pour gérer les facteurs de stress, les carences et les difficultés engendrées par les contraintes financières auxquelles était soumise leur famille. Les chercheuses ont rencontré chaque enfant cinq fois sur une période de deux mois. Ces enfants ont été invités à réaliser, à la fin de chaque journée, un enregistrement audio retraçant les difficultés rencontrées à l'école, les difficultés financières et la dynamique des relations au sein de leur famille, l'objectif étant de repérer en temps réel les pratiques et comportements modèles positifs. Cette méthode de journal audio a permis aux participants de s'exprimer et de mettre en avant les aspects de leur vie quotidienne qui leur paraissaient les plus importants. Les enfants ont ainsi tenu un journal audio numérique durant cinq jours consécutifs, sur une même semaine. Ce support a ensuite servi de base pour formuler des questions d'entretien adaptées à chaque enfant. Les retranscriptions des journaux audio et des entretiens ont alors été analysées suivant un processus d'interprétation itératif pour chaque enfant, et les chercheuses ont créé autant de codes ouverts<sup>6</sup> que nécessaire pour rendre compte de l'expérience des enfants participants. L'étude a démontré que la relation mère-enfant joue un rôle déterminant dans la motivation des enfants à obtenir de bons résultats scolaires. Cette motivation était également liée à leur désir d'offrir de meilleures conditions de vie à leur famille. Les enfants ont par ailleurs indiqué qu'ils réfléchissaient activement à des stratégies leur permettant de se motiver à travailler

---

6. La théorie ancrée considère le codage ouvert comme la première étape pour obtenir des données qualitatives. Cette méthode, de nature inductive, consiste à qualifier des concepts ainsi qu'à définir et à élaborer des catégories en fonction des propriétés et des dimensions des informations collectées.



### Encadré 3 : Éléments à prendre en compte lors des différentes étapes de la collecte de données qualitatives

Cet encadré propose quelques brèves observations à prendre en compte lors de la collecte de données qualitatives. Il a pour seule vocation d'illustrer quelques bonnes pratiques, mais il existe de nombreuses ressources détaillées sur les travaux de recherche adoptant une approche mixte (dont la recherche qualitative). L'approche utilisée dans le cadre du présent projet de recherche s'appuyant sur une combinaison de méthodes, vous trouverez au bas de cet encadré une liste de ressources utiles.

#### Étape 1 : Préparation des protocoles

- Les protocoles doivent être conçus en tenant compte des questions de recherche et de la méthodologie sur laquelle elles reposent.
- Les protocoles doivent être testés sur des participants présentant des caractéristiques similaires au groupe cible afin d'affiner la formulation des questions.
- Lors de la préparation et de la mise à l'essai des protocoles, une attention particulière sera accordée au rôle des questions de genre et à la manière dont ces dernières s'inscrivent et sont perçues dans une communauté ou un groupe donné.
- Si les protocoles sont traduits dans une autre langue, une bonne pratique consiste à les retraduire dans la langue des chercheurs.
- Si l'étude a vocation à être publiée, un protocole de déontologie détaillé doit être préparé et soumis à l'examen d'un comité d'examen institutionnel ou d'un comité d'examen éthique.

#### Étape 2 : Sources et échantillonnage

- L'échantillonnage qualitatif est généralement *dirigé*, ce qui signifie que les participants sont expressément sélectionnés parce qu'ils sont susceptibles de générer des données utiles.

- Dans ces conditions, le nombre total de participants n'est pas un indicateur du caractère représentatif des données. En effet, les études qualitatives ne visent pas la possibilité de généralisation statistique.
- La collecte de données statistiques prend fin lorsqu'elle atteint un point de saturation, c'est-à-dire lorsque les données collectées suffisent à expliquer le sujet en question.
- Les cas contradictoires, c'est-à-dire contraires aux effets étudiés, doivent également être inclus dans l'échantillon. Si l'on s'intéresse aux mécanismes favorisant les bons résultats en matière d'apprentissages fondamentaux, par exemple, les cas donnant lieu à des résultats médiocres doivent également être étudiés.

#### Étape 3 : Collecte de données

- Les chercheurs doivent rédiger des procédures claires et fournir les documents connexes (protocoles relatifs aux entretiens ou aux discussions de groupe, par exemple).
- Il est recommandé de faire appel à du personnel formé déjà familiarisé avec les méthodes qualitatives, mais ce personnel devra également être formé aux protocoles du projet de recherche. Idéalement, les données doivent être collectées par les personnes ayant conçu l'étude.
- Les délais prévus doivent être suffisants pour identifier ou contacter les participants et recueillir les données auprès de ces derniers.
- Les membres de l'équipe de terrain doivent discuter et avoir conscience de leur réflexivité et de leur positionnalité, mais également de l'influence potentielle de ces éléments sur leurs interactions avec les participants.
- Le temps nécessaire à la collecte de données de qualité et les contraintes temporelles des participants doivent également être pris en compte.

#### Étape 4 : Codage et analyse des données

- Les analyses doivent aller dans le sens de l'objectif de l'étude et des questions de recherche.

- Les analyses consistent généralement à coder les données, à repérer des tendances dans de petites quantités d'informations, à associer les données à des thèmes ou concepts communs et à rechercher des variations. Elles peuvent être menées suivant deux approches différentes : a) pour les analyses thématiques inductives, la catégorisation se fait directement à partir des informations collectées ; b) pour les analyses thématiques déductives, les catégories sont définies à partir d'un modèle théorique préétabli (Braun et Clarke, 2006 ; 2012).
- Selon les objectifs de l'étude, les codes employés dans le cadre de l'analyse thématique correspondent à une caractéristique spécifique des données (contenu sémantique ou latent). Ces codes, unités d'analyse de base, sont constitués de segments ou d'éléments d'informations brutes reflétant le phénomène étudié (Braun et Clarke, 2006).
- Le codage est traditionnellement réalisé à la main, mais il existe des solutions d'analyse assistée par ordinateur (ATLAS.ti, NVIVO, etc.).
- Les analyses secondaires (effectuées par une équipe différente de celle chargée de la collecte des données) sont particulièrement délicates, car elles sont réalisées en dehors du contexte linguistique et culturel.

Adapté de DeJaeghere et al. (2020)

#### Ressources au sujet de l'approche mixte :

- Creswell, J. W. and V. L. Plano Clark, *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Thousand Oaks: SAGE, 2011.
- Greene, J. C., *Mixed Methods in Social Inquiry*, San Francisco: Wiley & Sons, 2007.
- Hesse-Biber, S.N., *Mixed Methods Research: Merging theory with practice*, New York: Guilford Publications, 2010, pp. 75–82.

dur dans le cadre de leurs études, telles que les affirmations positives liées à la réussite (citations trouvées dans des livres ou sur Internet) et la lecture d'ouvrages extrascolaires (Cheang et Goh, 2018).

En règle générale, les instruments qualitatifs (entretiens) s'intéressent essentiellement à l'expérience des élèves et des enseignants ; seules quelques initiatives vont plus loin et tentent de rendre compte des dynamiques communautaires. L'un des auteurs a employé un protocole d'entretien existant, tandis que les autres se sont généralement inspirés des études disponibles pour formuler leur propre protocole sur mesure.

L'observation de la qualité de l'enseignement et de l'efficacité des enseignants ne date pas d'hier. Elle a souvent été utilisée en classe afin de repérer certaines particularités de l'enseignement et d'étudier en quoi ces spécificités contribuaient aux bons résultats des élèves (Bell *et al.*, 2019). Certains outils observationnels sont propres à une seule matière telle que les langues ou les mathématiques (PLATO, M-Scan, etc.). D'autres instruments de mesure, en revanche, concernent l'enseignement en général ; c'est notamment le cas du système de notation de l'évaluation en classe (de l'anglais *Classroom Assessment Scoring System*, ou CLASS), qui s'intéresse à la nature des interactions entre enseignants et enfants. Ainsi, le Protocole d'observation de l'enseignement des arts du langage (PLATO) vise à mettre en évidence certaines caractéristiques de l'enseignement de l'anglais et des arts du langage. Il couvre quatre domaines et 13 éléments d'enseignement, sélectionnés grâce à des études sur l'alphabétisation des adolescents et l'efficacité de l'enseignement de l'anglais et des arts du langage (Université de Stanford, 2013).

Le système CLASS, quant à lui, n'est pas spécifique à une matière donnée et peut être utilisé pour évaluer la qualité générale des interactions en classe. Cet outil, axé sur les interactions entre enseignants et élèves, comprend quatre cycles de 15 minutes d'observation des enseignants et des élèves par un observateur certifié. Le système CLASS décompose les interactions en classe en trois domaines : soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien pédagogique (Bell *et al.*, 2019). Les observations sont évaluées à l'aide d'un manuel des comportements et des réactions (Université de Virginie, 2017).



Autre instrument du même type, l'outil TEACH mis au point par la Banque mondiale couvre les principaux éléments qui favorisent l'apprentissage, indépendamment de la culture et des conditions en classe (Molina *et al.*, 2018). Employé pour des observations en classe réalisées dans des pays à revenu faible et intermédiaire, TEACH s'intéresse tout particulièrement aux deux aspects suivants : i) le temps consacré à l'enseignement et le degré de concentration des élèves ; et ii) la qualité des pratiques d'enseignement qui favorisent le développement des compétences cognitives et socioémotionnelles des élèves (voir en **annexe**). Cette deuxième dimension se décompose elle-même en trois domaines principaux : la culture de classe, l'enseignement et les compétences socioémotionnelles. Ces trois domaines s'appuient sur neuf éléments correspondants, qui reflètent 28 comportements. Tous ces outils ont recours à un échantillonnage sur une courte période durant un cours donné. Systématiques, ils font appel à des observateurs formés pour observer les cours en classe afin d'y détecter certains signes comportementaux (Molina *et al.*, 2018). Bell *et al.* (2019), après avoir passé en revue les différents outils d'observation utilisés dans le domaine de l'éducation, ont conclu que ceux-ci mettaient en évidence au moins neuf dimensions d'un enseignement efficace : climat sécurisant et stimulant en classe, gestion de la classe, motivation des élèves, explication du sujet enseigné, qualité de la représentation du sujet enseigné, activation cognitive, évaluation à des fins d'apprentissage, enseignement différencié, stratégies pédagogiques et autodiscipline des élèves (*ibid.*).

Un autre outil d'observation en classe a été mis au point par le programme de recherche consacré à l'Observation des pratiques enseignantes dans leur rapport avec les apprentissages des élèves (OPERA) afin de décrire, d'expliquer et de comprendre la dynamique des rapports en salle de classe dans les écoles d'Afrique subsaharienne. Ainsi, au Burkina Faso (2015), les instruments du programme OPERA ont permis d'effectuer des observations en classe en établissant des indicateurs relatifs aux enseignants et aux élèves dans quatre domaines et onze dimensions. Le premier domaine concernait les interactions non verbales, et notamment les interactions émotionnelles, positives ou négatives. Le deuxième domaine correspondait au climat relationnel et comprenait trois dimensions : i)

climat positif (empathie et confiance) ; ii) climat négatif ; et iii) excès de contrôle et de rigidité dans l'enseignement. Le troisième domaine analysait les interventions pédagogiques des enseignants à travers trois dimensions : i) l'autorité et la gestion des conflits ; ii) la gestion des conditions d'apprentissage ; et iii) le style pédagogique ainsi que les stratégies et méthodes employées par les enseignants. Le quatrième et dernier domaine, consacré à la gestion didactique des contenus éducatifs, englobait i) l'épistémologie et l'élaboration de contenus de cours et de conceptualisations, ii) la gestion didactique des contenus, et iii) l'utilisation et l'adéquation du langage (Altet *et al.*, 2015).

Les travaux de recherche sur le climat scolaire ont une portée plus large que les observations en classe, et peuvent également s'avérer utiles pour élaborer des outils d'observation en vue d'identifier les comportements modèles positifs en classe. Une étude de Thapa *et al.* (2013) propose ainsi plusieurs domaines/dimensions du climat scolaire pouvant être pris en compte dans les outils d'observation : i) la sécurité ; ii) les relations ; iii) l'enseignement et l'apprentissage ; et iv) l'environnement institutionnel. Pour ce qui est de la sécurité, les auteurs se sont intéressés aux données sur la sécurité physique et socioémotionnelle ainsi qu'aux règles et aux normes. L'aspect relationnel touche au respect de la diversité, aux liens avec l'école, au soutien social, à l'origine/appartenance ethnique des élèves, à la répartition filles-garçons et à la perception du climat scolaire. La dimension relative à l'enseignement et à l'apprentissage, à l'instar des dimensions de l'enseignement efficace, concerne l'apprentissage social et émotionnel, le soutien à l'apprentissage scolaire et la perception du climat scolaire par les élèves. Enfin, l'environnement institutionnel se rapporte à l'environnement physique de l'école ainsi qu'aux ressources et fournitures disponibles. Dans cette étude, la sécurité apparaît comme une dimension importante du climat scolaire, et l'on peut donc se demander si l'identification des écoles modèles positives doit également tenir compte de ce critère. Il est possible de s'appuyer sur des études comportant des questions sur la violence scolaire (Enquête mondiale en milieu scolaire sur la santé des élèves ou GSMS, par exemple) pour repérer les écoles peu confrontées aux problèmes d'intimidation et de comportements à risque (voir en **annexe**).

Les travaux de recherche sur l'approche modèle positive mentionnés ici n'ont généralement pas utilisé les outils décrits ci-dessus, mais plutôt des outils d'observation scolaire ou d'observation en classe, tout en prêtant une attention particulière aux pratiques des enseignants. Il est néanmoins possible d'envisager l'adoption d'instruments tels que TEACH pour identifier les comportements modèles positifs. En Namibie, par exemple, des observations en classe réalisées à l'aide d'un outil structuré sont venues compléter les discussions de groupe et les entretiens évoqués plus haut. Cet outil, qualitatif et généralement ouvert, demandait aux chercheurs d'observer, entre autres, des éléments tels que la planification et la préparation des cours par l'enseignant, les activités de l'enseignant et les instructions données pendant le cours, les méthodes et les signes de bonnes pratiques, les activités des élèves et leurs réactions. À la fin du formulaire, les chercheurs étaient invités à fournir une appréciation générale quant aux performances de l'enseignant suivant un indicateur d'observation en classe en cochant la case appropriée (objectifs non atteints, partiellement atteints, atteints ou pleinement atteints). Dans le cadre du projet modèle positif conduit en Argentine, des équipes réunissant parents et enseignants ont été interrogées et invitées à formuler des observations générales concernant les infrastructures physiques des écoles modèles positives, les services de restauration scolaire, la propreté générale, ou encore l'état du matériel scolaire et son utilisation (Dura et Singhal, 2009 ; Singhal, 2013). Aucun outil structuré n'a été utilisé pour effectuer ces observations.

Dans le cadre de l'étude de Bohn *et al.* (2004) visant à relever les pratiques associées à un enseignement efficace, 14 enseignants sélectionnés par leurs chefs d'établissement pour leur mise en œuvre de pratiques encourageant l'implication des élèves ont accepté d'être observés. À l'issue d'une ou deux observations d'une durée de trois à quatre heures, les chercheurs ont jugé la qualité d'enseignement de chacun en fonction des critères d'efficacité

définis dans d'autres publications<sup>7</sup> (Ibid.). Sur les 14 enseignants désignés au départ, seuls six ont par la suite été invités à participer à une étude d'un an. Durant les trois premiers jours d'école, leurs cours ont été filmés de façon à pouvoir déterminer en quoi leur manière d'enseigner pendant cette période charnière différait de celle d'enseignants moins efficaces. Les enregistrements vidéo étaient explicitement centrés sur les enseignants et filmés selon un angle faisant rarement apparaître les élèves dans la vidéo (ibid.).

Les chercheurs ont d'abord visionné les vidéos de chaque enseignant afin de consigner textuellement leurs observations dans les retranscriptions et d'établir différentes catégories décrivant l'enseignement dispensé en s'appuyant sur ces observations plutôt que de les déterminer en amont de l'étude. Ils ont ainsi défini plusieurs catégories, telles que les procédures, l'environnement physique, les éloges et l'instruction. Le codage des vidéos s'est poursuivi jusqu'à ce que les chercheurs n'identifient plus de nouvelles catégories, ce qui a pris quatre à cinq séances de codage par enseignant. Trois à quatre observations de suivi ont été réalisées dans chaque classe. Au fil des cours, les chercheurs ont pris des notes sur la participation et l'autodiscipline des élèves et tenté de déterminer si ces derniers travaillaient de façon productive et autonome. Leur participation a fait l'objet d'un suivi à chaque visite : les chercheurs ont ainsi calculé le pourcentage d'élèves effectuant du travail scolaire au début et à la fin de chaque cours, mais également plusieurs fois durant les cours (Bohn *et al.*, 2004).

Le tableau 1 synthétise les domaines couverts par les questions d'entretien et les approches observationnelles des différents acteurs pouvant contribuer à mettre en évidence les comportements modèles positifs. Les outils d'observation scolaire et d'observation en classe ainsi que les protocoles d'entretien complets sont détaillés en annexe.

---

7. Ces publications mettent en évidence une différence très nette entre l'enseignement dispensé par les enseignants efficaces et celui dispensé par les enseignants moins efficaces : les premiers consacrent en effet davantage de temps à l'enseignement, utilisent des techniques pédagogiques plus diversifiées, modulent le format en fonction des élèves d'une même classe, enseignent de 10 à 20 compétences sur une heure de cours et appliquent plus régulièrement un modèle de coaching consistant à s'assurer que leurs élèves utilisent correctement ce qu'ils ont appris et à leur fournir un soutien supplémentaire.



**Tableau 1 : Domaines couverts par les questions d'entretien visant à identifier les pratiques ou comportements modèles positifs**

	<b>Dimensions/ domaines couverts par les questions d'entretien</b>	<b>Exemples de questions</b>	<b>Références bibliographiques</b>
	Enseignement : questions sur les activités en cours, le style pédagogique de l'enseignant, la planification et la préparation des cours, les activités des élèves et leurs réactions	<i>Associez-vous les activités d'une matière donnée (mathématiques, par exemple) à d'autres matières du programme ? Pouvez- vous me donner un exemple ?</i>	Castillo-Castro, 2018
<b>Enseignants</b>	Ambiance de la classe : questions sur l'environnement physique favorisant la concentration des élèves	<i>Quels sont, selon vous, les éléments importants à prendre en compte pour que les élèves restent concentrés sur le contenu des leçons et les activités proposées ?</i>	Castillo-Castro, 2018
	Gestion de la classe : participation des élèves, règles, routines et procédures mises en place pour assurer le bon déroulement des cours	<i>Décrivez brièvement vos routines/le programme d'une journée type.</i>	Castillo-Castro, 2018
<b>Chef d'établissement</b>	Encadrement : pratiques du chef d'établissement	<i>Quelles sont les bonnes pratiques adoptées par le chef d'établissement de votre école en matière de gestion des enseignants ? Comment le chef d'établissement de votre école assure-t-il la coordination des enseignants ? Certaines pratiques vous semblent-elles inefficaces ? Si oui, pouvez-vous donner un ou plusieurs exemples ? Si vous avez travaillé dans un autre établissement par le passé et que le chef d'établissement était un homme/une femme, pensez-vous que les chefs d'établissement utilisent des pratiques différentes selon qu'il s'agit d'hommes ou de femmes ?</i>	UNICEF, 2016
	Point de vue sur la scolarité	<i>Aimes-tu venir à l'école ? Pourquoi ?</i>	Castillo-Castro, 2018
<b>Élèves</b>	Relation élève- enseignant	<i>Quelles sont les qualités que tu apprécies chez ton enseignant ?</i>	Castillo-Castro, 2018 ; Thapa et al., 2013
	Entraide entre élèves	<i>Sans objet</i>	Thapa et al., 2013

	<b>Dimensions/ domaines couverts par les questions d'entretien</b>	<b>Exemples de questions</b>	<b>Références bibliographiques</b>
<b>Élèves</b>	Vécu scolaire	<p><i>Quelles sont les choses qui t'aident à apprendre pendant les cours ?</i></p> <p><i>En classe, les enseignants encouragent-ils le travail en groupe ? À quelle fréquence ? Lorsque vous êtes en petits groupes, t'arrive-t-il plus souvent de travailler avec des garçons ou des filles ? Pourquoi ?</i></p> <p><i>Penses-tu que tes camarades traitent les enseignants avec respect ? Penses-tu que tes camarades traitent de la même façon les hommes et les femmes qui travaillent dans ton école ?</i></p> <p><i>Penses-tu que tu apprends de la même manière avec un enseignant ou une enseignante ?</i></p> <p><i>Selon toi, y a-t-il une différence entre la manière d'enseigner des enseignants et des enseignantes ?</i></p>	<p>Castillo-Castro, 2018</p> <p>UNICEF, 2016</p>
	Rôle des proches et des pairs dans le soutien à l'apprentissage	<p><i>Quelles sont les ambitions nourries par les élèves noirs de sexe masculin en ce qui concerne les études postsecondaires ? (Harper)</i></p>	<p>Harper, 2012</p> <p>Cheang et Goh, 2018</p>
	Activités extrascolaires	<p><i>Sans objet</i></p>	<p>Cheang et Goh</p>
	Sécurité	<p><i>- Questions sur l'intimidation du point de vue des victimes, des auteurs et des témoins (des exemples de questions sur l'intimidation sont disponibles dans les études HSBC, PISA et GSHS).</i></p> <p><i>- Questions sur l'application des règles scolaires.</i></p>	<p>Thapa et al., 2013</p>
	<b>Responsables de l'éducation au niveau régional</b>	Gestion et amélioration des performances des enseignants	<p><i>Le Département de l'éducation a-t-il défini une politique relative à l'évaluation des performances des enseignants ?</i></p> <p><i>Quelles sont les mesures prises s'il s'avère que les performances d'un enseignant ne sont pas optimales ?</i></p> <p><i>Les enseignants qui travaillent dans des écoles modèles positives suivent-ils chaque année des formations de perfectionnement professionnel ? Le Département de l'éducation a-t-il adopté une politique favorisant une telle démarche ?</i></p> <p><i>Quel est le rôle joué par le Bureau régional dans la formation continue des enseignants ?</i></p>



	<b>Dimensions/ domaines couverts par les questions d'entretien</b>	<b>Exemples de questions</b>	<b>Références bibliographiques</b>
<b>Parents et/ou tuteurs</b>	Conditions socioéconomiques dans la famille/la communauté	<p><i>Quelles sont les principales formes de travail et/ou les autres activités génératrices de revenus exercées dans la communauté ?</i></p> <p><i>Pouvez-vous décrire les conditions de vie de la communauté pour ce qui est de l'accès aux infrastructures sociales de base (électricité, eau, assainissement, services de santé et transports) ?</i></p> <p><i>Quel est le point de vue des membres de la communauté sur l'éducation formelle ? Qu'en pensent-ils ?</i></p> <p><i>Quelles sont les difficultés rencontrées par les familles de cette communauté lorsqu'elles envoient leurs enfants à l'école ?</i></p> <p><i>Quelles sont les familles confrontées aux difficultés les plus sérieuses ? À quels problèmes se heurtent-elles ? Pourquoi rencontrent-elles plus de difficultés que les autres familles ?</i></p>	UNICEF, 2016
<b>Questions transversales*</b>	Mentorat, gestion et capacités de suivi des chefs d'établissement	<p>- Questions relatives aux aspects suivants :</p> <p><i>Le chef d'établissement lutte contre l'absentéisme des enseignants.</i></p> <p><i>Le chef d'établissement consigne systématiquement les absences des enseignants.</i></p>	Karamperidou et al., 2020
<b>Questions transversales*</b>	Formation à la gestion du personnel et aux compétences de leadership	<p>- Questions relatives aux aspects suivants :</p> <p><i>Le chef d'établissement encourage la formation des enseignants.</i></p> <p><i>Le chef d'établissement est favorable à ce que les enseignants participent aux décisions prises dans le cadre de l'école.</i></p> <p><i>Le chef d'établissement gère bien l'école et les enseignants.</i></p>	Karamperidou et al., 2020
<b>Questions transversales*</b>	Recrutement et sélection des enseignants	<p><i>Qui est responsable du recrutement et de la sélection des enseignants pour votre école ? Comment le recrutement se déroule-t-il et quels sont les critères de sélection utilisés ?</i></p> <p><i>Existe-t-il un système de mentorat pour les enseignants novices ou fraîchement diplômés ? Décrivez ce système.</i></p> <p><i>Quelles pratiques mettez-vous en œuvre pour garantir le traitement équitable du personnel masculin et féminin au sein de votre école ?</i></p>	UNICEF, 2016

Dimensions/ domaines couverts par les questions d'entretien	Exemples de questions	Références bibliographiques
Soutien public	<p>Quelle est la fréquence de vos contacts avec les responsables du Bureau régional ? Quel soutien recevez-vous de la part du Bureau régional ?</p> <p>L'école et ses élèves bénéficient-ils d'un soutien de la part d'autres départements que celui de l'éducation (santé, protection sociale, agriculture, etc.) ? Si oui, de quel type de soutien s'agit-il ? Seriez-vous en mesure de dire si, selon vous ou d'après vos observations, ce soutien contribue à favoriser l'apprentissage ou s'il est insignifiant ? Précisez les raisons qui vous conduisent à penser cela.</p>	UNICEF, 2016
Processus de planification administrative au sein de l'école	Questions relatives aux plans d'amélioration de l'école : planification, suivi et établissement de rapports.	Karamperidou et al., 2020
Conditions socioéconomiques au sein de l'école (enseignants, chefs d'établissement)	<p><i>Chefs d'établissement : Pouvez-vous décrire la situation économique et sociale de la communauté, et en particulier celle des parents dont les enfants fréquentent l'école ? Quelles sont les principales formes de travail et/ou les autres activités génératrices de revenus exercées dans la communauté ?</i></p>	UNICEF, 2016
<b>Questions transversales*</b> Raisons expliquant les bons résultats (enseignants, élèves, chefs d'établissement, parents)	<p><i>Enseignants : Pouvez-vous indiquer ce qui, selon vous, caractérise une bonne école ? Votre école correspond-elle à cette description ?</i></p>	UNICEF, 2016
Pratiques d'admission à l'école (chefs d'établissement, enseignants, élèves)	<p><i>Élèves : Comment as-tu été admis(e) à l'école ? Tes parents ont-ils choisi cette école parce qu'elle se situe près de chez vous ? As-tu été admis(e) parce que tu avais de bons résultats dans ton école précédente ? Tous les enfants de la communauté peuvent-ils être admis dans cette école ? Penses-tu que les garçons et les filles de ta communauté ont les mêmes chances d'être admis dans cette école ?</i></p>	UNICEF, 2016
Ressources et matériel de l'école (chefs d'établissement, enseignants)	<p><i>Enseignants : Tous les élèves ont-ils accès aux manuels dont ils ont besoin pour apprendre ? Expliquez. Quelles sont les mesures prises par l'école pour disposer d'une quantité suffisante de manuels ? Les élèves ont-ils accès à d'autres supports pédagogiques à la bibliothèque de l'école, à la bibliothèque communautaire ou sur Internet ?</i></p>	UNICEF, 2016



	<b>Dimensions/ domaines couverts par les questions d'entretien</b>	<b>Exemples de questions</b>	<b>Références bibliographiques</b>
	Implication des parents et de la communauté (enseignants, chefs d'établissement, parents)	<i>Élèves : À quelle fréquence tes parents ou tuteurs sont-ils invités à des réunions pour discuter de ton travail scolaire et de tes résultats ? Combien de parents assistent à ces réunions ? Lequel de tes parents ou tuteurs est le plus susceptible de se rendre aux réunions scolaires ?</i>	UNICEF, 2016
<b>Questions transversales*</b>	Pratiques d'enseignement et d'apprentissage (élèves, parents, enseignants, chefs d'établissement)	<i>Parents : Aidez-vous vos enfants à faire leurs devoirs ? Si oui, l'aide aux devoirs est-elle apportée à la fois par vous et votre conjoint(e)/ partenaire ? Si non, pourquoi ? Si vous n'aidez pas directement vos enfants, y a-t-il quelqu'un d'autre qui s'en charge ?</i> <i>Élèves : En classe, les enseignants encouragent-ils le travail en groupe ? À quelle fréquence ? Lorsque vous êtes en petits groupes, t'arrive-t-il plus souvent de travailler avec des garçons ou des filles ? Pourquoi ? Penses-tu que tes camarades traitent les enseignants avec respect ? Penses-tu que tes camarades traitent de la même façon les hommes et les femmes qui travaillent dans ton école ?</i>	UNICEF, 2016

\* Questions à poser à plusieurs groupes

## 5.2. Méthodes qualitatives d'identification de pratiques et comportements modèles positifs dans d'autres domaines

Il n'y a pas que dans le domaine de l'éducation que l'identification des comportements modèles positifs s'est appuyée sur des méthodes qualitatives, et notamment sur des entretiens et sur l'observation des participants. Au Viet Nam, par exemple, après avoir recensé les enfants bien nourris issus de ménages défavorisés, les membres de la communauté ont organisé des discussions de groupe dans les villages afin de mettre en évidence les pratiques pouvant expliquer la réussite des exceptions positives identifiées. La méthode consistant à demander aux parents des enfants concernés quelles stratégies ils utilisaient pour mieux nourrir leurs enfants s'étant révélée inefficace, les membres de la communauté ont été chargés d'*observer* directement le comportement des mères modèles positives lorsqu'elles préparaient les repas de leurs enfants.

Ces observations leur ont permis de repérer deux habitudes qui distinguaient ces mères du reste de la communauté.

- Premièrement, elles ramassaient de petites crevettes et des crabes de rizière pour les ajouter aux feuilles de patates douces servies à leurs enfants. Cette nourriture était accessible à tous, mais la plupart des membres de la communauté la jugeaient inadaptée aux jeunes enfants pour des raisons culturelles (Sternin et Choo, 2000).
- Deuxièmement, ces mères nourrissaient leurs enfants trois à quatre fois par jour plutôt que de leur donner les deux repas par jour habituels. L'observation de la préparation des repas par les volontaires a fourni des renseignements précieux qui ont permis de mettre en évidence les pratiques modèles positives (Pascale *et al.*, 2010). En effet, Il existe souvent des décalages entre les pratiques décrites par les individus concernés et leur comportement effectif.

Dans le cadre d'une autre étude, Ober *et al.* (2018) ont procédé à 29 entretiens qualitatifs approfondis auprès d'un échantillon de commodité constitué d'hommes noirs séronégatifs adeptes de pratiques à risque en vue d'identifier les comportements permettant aux jeunes hommes d'éviter l'infection à VIH. Les auteurs ont d'abord sélectionné les participants par téléphone afin de déterminer s'ils remplissaient les conditions requises pour prendre part à l'étude. Les hommes séronégatifs confirmés ont ensuite participé à un entretien de 90 minutes. Un guide d'entretien qualitatif précisant le langage, le ton et l'approche générale à adopter a été rédigé et envoyé à deux membres de la communauté présentant les caractéristiques mentionnées ainsi qu'à deux consultants (des chercheurs ayant travaillé sur les risques d'infection à VIH chez les jeunes hommes particulièrement exposés). L'entretien portait sur trois grands thèmes : la gestion de la vie personnelle, les réseaux sociaux, et le rapport au VIH et à la santé. Les enquêteurs posaient des questions ouvertes suivies de questions fermées afin d'éviter tout biais dans les réponses. Les entretiens enregistrés sur bande audio ont ensuite été retranscrits, et les chercheurs ont employé des méthodes qualitatives standard pour répertorier les différents éléments relevant de stratégies d'adaptation. Le codage a été réalisé à l'aide du logiciel ATLAS.ti.

En Indonésie, une autre équipe de recherche a effectué des visites sur le terrain dans deux villages de la province de Java oriental afin de mieux comprendre comment l'approche modèle positive était mise en œuvre pour lutter contre la traite des filles. Les chercheurs ont passé une semaine entière en Indonésie à mener des entretiens avec des membres importants de Save the Children à Jakarta et Surabaya et à recueillir des données avec l'aide de six à huit enquêteurs locaux sur deux sites différents. Les auteurs ont d'abord pris part à 24 entretiens approfondis avec divers informateurs clés : des partenaires d'exécution et des chefs de projet, des bénéficiaires cibles, des proches ainsi que des dirigeants communautaires. Ils ont ensuite organisé des ateliers de dessin participatif avec les informateurs clés des deux sites en vue de collecter des données. Ces ateliers se sont avérés appropriés compte tenu du caractère sensible du sujet de l'enquête (traite des filles) et du faible niveau d'alphabétisation des participants à l'étude.

Les ateliers de dessin ont par ailleurs permis aux participants de prendre leur temps pour répondre aux questions, et donc de donner des explications plus détaillées et plus approfondies (Dura et Singhal, 2009). Cette étude a mis en lumière plusieurs stratégies et pratiques employées par les familles modèles positives pour réduire leur vulnérabilité face à la traite des filles. Citons notamment les stratégies suivantes :

- i. les familles exerçaient d'autres activités génératrices de revenus (cultures d'autres plantes, par exemple) ;
- ii. les filles avaient reçu de l'aide pour créer une petite entreprise ;
- iii. les risques liés à l'industrie du sexe étaient discutés ouvertement au sein de la famille ; et
- iv. les filles étaient autorisées à travailler à l'extérieur du village, mais à condition que la famille se renseigne scrupuleusement sur l'employeur et la nature du travail au préalable. Une fois ces pratiques répertoriées, une réunion communautaire a été organisée afin de trouver un consensus sur la manière de les mettre en œuvre.

L'étude de Peiffer *et al.* (2019) consacrée à la lutte contre la corruption s'est appuyée sur des études de cas issues d'enquêtes de terrain effectuées dans deux pays particuliers. En Ouganda, où les recherches portaient sur la réduction de la corruption dans le secteur de la santé, les auteurs ont interrogé 48 répondants, parmi lesquels des membres du personnel médical et infirmier et des administrateurs du système de santé publique, ainsi que des responsables gouvernementaux du secteur de la santé et d'autres départements. Ils ont ainsi identifié plusieurs comportements favorisant la réduction de la corruption dans ce secteur, notamment les audits surprises ou la dénonciation publique des professionnels de la santé corrompus et la médiatisation de leur arrestation. En Afrique du Sud (deuxième étude de cas), les répondants ont été sélectionnés au moyen d'un échantillonnage en boule de neige qui a permis de recruter de nombreux experts : universitaires et chercheurs, représentants du gouvernement, journalistes, et membres des services de police sud-africains disposés à donner leur avis.

Au total, 35 participants ont pris part à des entretiens semi-structurés approfondis, et certains ont même été interrogés à plusieurs reprises.

# Recommandations

Les études présentées ci-dessus font émerger plusieurs recommandations applicables dans le cadre de notre projet de recherche pour identifier des comportements modèles positifs (phase 3 de l'initiative DMS). En voici une synthèse :



L'identification des pratiques et comportements modèles positifs est souvent précédée d'une approche quantitative visant à sélectionner les exceptions positives (Peiffer, 2012 ; Castillo-Castro, 2018, notamment).



La plupart des instruments utilisés pour identifier les pratiques et comportements modèles positifs s'appuient sur des outils qualitatifs (notamment des discussions de groupe et des entretiens) créés au cas par cas pour répondre aux objectifs du projet de recherche (seule Castillo-Castro s'est servie d'un protocole d'entretien existant). L'élaboration d'un guide d'entretien devra donc être adaptée au contexte. De manière générale :



Les questions des guides d'entretien/de discussion de groupe devront être posées à plusieurs acteurs : enseignants, élèves, chefs d'établissement, parents et membres de la communauté (des exemples de questions sont proposés dans le tableau 1).



Les questions des guides d'entretien/de discussion de groupe devront être posées dans le respect des coutumes sociales et des traditions culturelles, en prêtant une attention particulière aux questions de genre.



Les questions des entretiens/des discussions de groupe devront porter sur plusieurs dimensions pour chacun de ces acteurs. Pour les élèves, par exemple, elles concerneront, entre autres, les relations enseignants-élèves, les relations entre élèves, les relations entre filles et garçons, les relations entre employés et employées et les expériences d'apprentissage.



Les guides d'entretien/de discussion de groupe devront être transmis à des experts locaux et/ou à des membres de la communauté chargés de vérifier que toutes les questions sont adaptées au contexte local.



Les guides d'entretien/de discussion de groupe devront être suffisamment longs pour recueillir des informations intéressantes, mais sans pour autant lasser les participants. Les entretiens/discussions de groupe dureront généralement entre 45 minutes et une heure.



Bien que moins fréquentes, les approches ethnographiques fondées sur des entretiens non structurés ou des études de cas (UNICEF, 2016 ; RISE, 2019) peuvent éventuellement constituer une solution pour obtenir des descriptions plus détaillées des pratiques en classe.





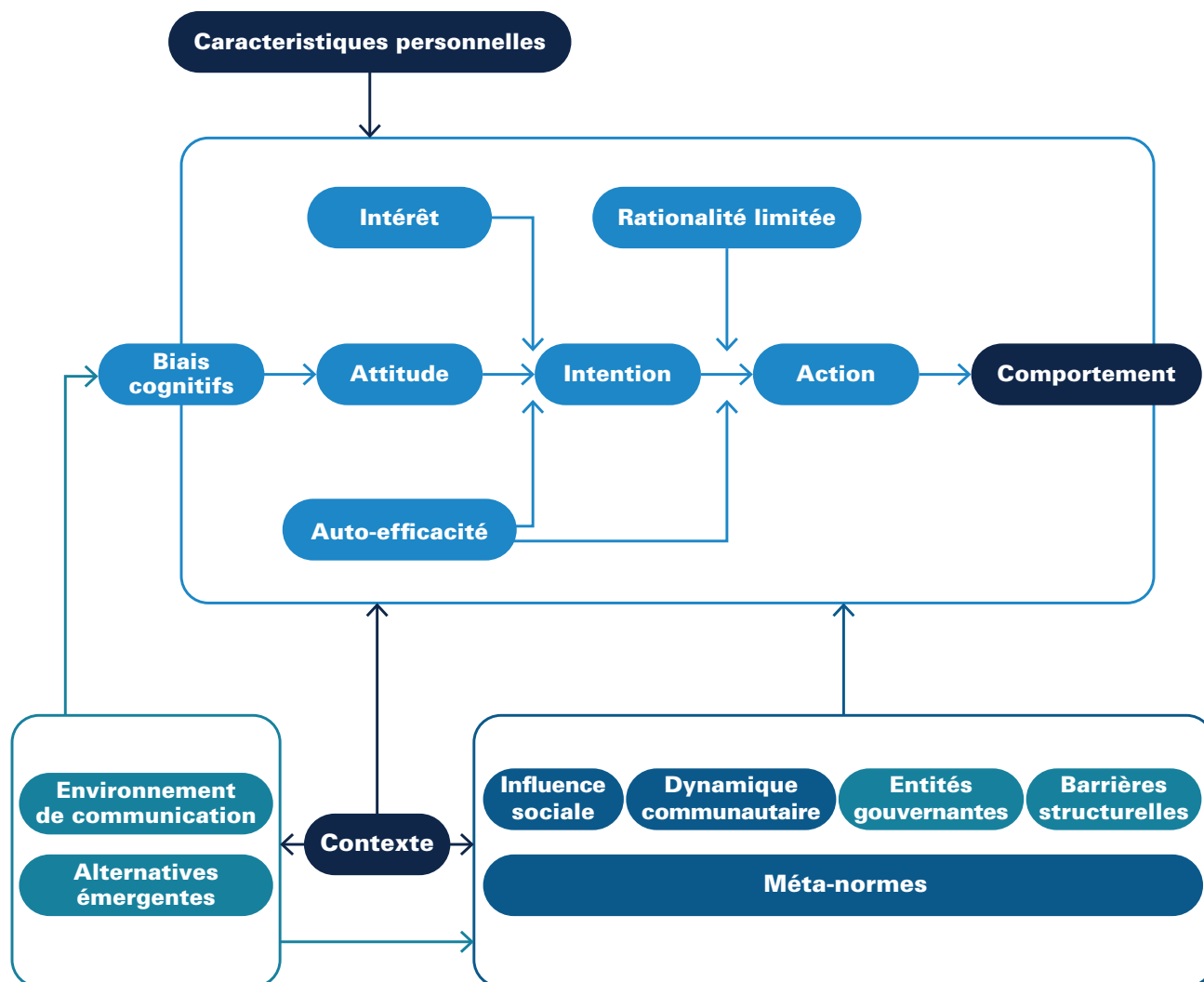
### 5.3. Les sciences comportementales au service de la compréhension des pratiques et comportements modèles positifs

Afin d’analyser les pratiques et les comportements modèles positifs, il convient d’en comprendre les facteurs et les motivations sous-jacents. Plusieurs modèles proposent un cadre permettant de comprendre les comportements et leurs motivations, notamment le modèle de comportement COM-B

(Social Change UK, 2019) ou le modèle intégré de prédiction comportementale (Fishbein et Yzer, 2003). Cependant, le projet de recherche mené dans le cadre de l’initiative DMS s’appuiera essentiellement sur le modèle des facteurs comportementaux proposé par l’UNICEF (voir la **figure 2**).

La **figure 2** présente un modèle selon lequel les comportements résulteraient de causes uniques ou isolées et d’une combinaison de facteurs psychologiques, sociologiques et environnementaux. Ce modèle constitue un cadre utile pour comprendre

**Figure 2 : Modèle des facteurs comportementaux proposé par l’UNICEF**



- Facteurs psychologiques : biais cognitifs, intérêt, attitude, auto-efficacité, intention, rationalité limitée et action.
- Facteurs sociologiques : influence sociale, dynamique communautaire et méta-normes.
- Facteurs environnementaux : environnement de communication, alternatives émergentes, entités gouvernantes et barrières structurelles.

Source: Petit, 2019

comment s'articulent les différents facteurs pouvant entraîner certains comportements. Il suggère que les éléments psychologiques s'organisent autour du processus de décision individuel, influencé par le contexte social et culturel dans lequel ces décisions sont prises, et que ces facteurs interviennent simultanément et interagissent les uns avec les autres (Petit, 2019).

Si l'on utilisait ce modèle pour tenter de comprendre l'absentéisme des enseignants, par exemple, il conviendrait de tenir compte des éléments suivants :

### 1. Facteurs individuels :

- i. Les biais cognitifs qui influencent la décision des enseignants d'être absents à un cours ;
- ii. L'intérêt des enseignants à se rendre au travail, conditionné par plusieurs facteurs tels que la faisabilité, les risques perçus, etc. ;
- iii. L'attitude à l'égard des conséquences de l'absentéisme des enseignants, influencée entre autres par les valeurs, les convictions et les expériences passées ;
- iv. L'efficacité personnelle et les croyances des enseignants pour ce qui est de se rendre au travail et de surmonter les obstacles qui les empêcheraient d'être présents ;
- v. Une rationalité limitée pouvant éventuellement se manifester à travers différents biais. Le biais de l'instant présent, par exemple, peut pousser les enseignants à accorder plus d'importance aux avantages immédiats et à sous-estimer les avantages futurs, et donc les inciter à l'absentéisme s'ils ne tiennent pas compte des effets à long terme pour les élèves.

### 2. Facteurs collectifs :

- i. L'influence sociale (si les enseignants perçoivent chez leurs collègues une tendance à l'absentéisme ou une tolérance à l'égard de ce phénomène, par exemple) ;
- ii. La dynamique communautaire (perception de l'efficacité collective grâce à laquelle les membres de la communauté sont convaincus de pouvoir adopter un comportement donné, par exemple) ;
- iii. Les métanormes (ensemble d'idéologies et de règles tacites qui jouent un rôle essentiel dans la culture et l'identité des individus). Dans le cas présent, l'une des métanormes pourrait

être affectée par les rôles traditionnellement attribués en fonction du genre. Dans de nombreuses cultures, par exemple, certains obstacles empêchent les femmes de se rendre régulièrement à leur travail, car elles doivent accorder la priorité aux activités domestiques.

### 3. Autres facteurs : l'environnement de communication, les possibilités de substitution émergentes, les instances dirigeantes et les obstacles structurels.

Pour les besoins du projet de recherche mené dans le cadre de l'initiative DMS, nous nous attacherons uniquement aux facteurs comportementaux individuels et collectifs. Les paragraphes suivants décrivent les différences à prendre en compte pour chacun d'entre eux.

Au niveau individuel, Kahneman (2011) suggère qu'il existe deux types de traitement de l'information : l'un rapide et automatique (appelé système 1) et l'autre plus représentatif et plus long, généralement qualifié de « rationnel » (système 2). En raison du nombre élevé de décisions prises chaque jour, il ne serait ni utile ni efficace de les passer toutes en revue de manière exhaustive. Il arrive donc que les individus reviennent inconsciemment au premier système ; c'est-à-dire qu'ils empruntent des raccourcis mentaux officiellement appelés « heuristiques » (Kahneman, 2003). En général, cette méthode permet de traiter plus rapidement l'information. Cependant, les personnes sont plus susceptibles de commettre des erreurs de perception, d'interprétation des informations ou d'évaluation des situations (Sunstein, 2020), donnant lieu à des biais cognitifs ou à des facteurs inconscients, qui influencent la prise de décisions (Tversky et Kahneman, 1974).

Puisque les individus reçoivent souvent plus d'informations qu'ils ne peuvent traiter, il est important de commencer par identifier les biais cognitifs et les raccourcis mentaux ou heuristiques avant de définir des stratégies visant à modifier les facteurs environnementaux et de conception (Tversky et Kahneman, 1974). Ainsi, il a été possible de répertorier un grand nombre de biais cognitifs et d'heuristiques, en fonction de leur importance et de leur fréquence d'utilisation :



1. **Heuristique de représentativité** : décrit une situation dans laquelle les personnes ont tendance à évaluer la probabilité d'occurrence d'événements incertains en fonction de leur degré de similitude avec d'autres événements plus susceptibles de se produire (Tversky et Kahneman, 1974).
2. **Heuristique de disponibilité** : décrit la tendance des personnes à évaluer la probabilité d'occurrence d'un événement futur en fonction d'événements représentatifs antérieurs de même nature qui leur viennent à l'esprit (Tversky et Kahneman, 1974).
3. **Heuristique d'ajustement et d'ancrage** : suggère que les personnes fondent généralement leurs estimations sur une valeur initiale qu'elles tendent à utiliser comme point de référence (Tversky et Kahneman, 1974).
4. **Biais de confirmation** : fait référence au fait de sélectionner ou d'interpréter de nouvelles informations en fonction d'anciennes croyances ou attentes (Nickerson, 1998).
5. **Aversion au risque** : fait référence à la tendance des individus à privilégier les options qu'ils jugent plus sûres que celles pouvant présenter un risque ou un degré d'incertitude (Ball *et al.*, 2010).

Les stratégies relatives à ces biais cognitifs et raccourcis mentaux, également appelées « encouragements », sont destinées à modifier certains comportements individuels en simplifiant la prise de décisions et les tâches s'y rapportant (Sunstein, 2014). Prenons le cas de l'absentéisme scolaire. La majorité des parents sous-estiment l'importance pour leurs enfants de fréquenter assidûment l'école. Ce scénario illustre le biais de l'instant présent (privilégier les récompenses immédiates au détriment des conséquences à long terme) (O'Donoghue et Rabin, 1999). À Madagascar, les enseignants ont organisé des réunions avec les parents et les élèves pour tenter de corriger ce biais en leur présentant les statistiques nationales sur les retombées économiques par année de scolarisation. Les données ont été communiquées oralement, mais aussi par écrit sous la forme de graphiques. Ces renseignements ont fait augmenter de 3,5 % l'assiduité scolaire (Nguyen, 2008).

Bien que les facteurs individuels soient importants, les comportements des individus sont grandement

influencés par leur environnement social et la dynamique communautaire. En effet, la plupart des personnes font souvent tout leur possible pour se conformer aux attentes sociétales/sociales qui varient en fonction du genre, de l'âge, du contexte, etc. (IRS, 2017). Plusieurs auteurs confirment l'importance de comprendre l'influence de facteurs collectifs sur les comportements, car les personnes partagent des valeurs sociales communes en ce qui concerne les comportements à adopter dans certaines situations, sans oublier que c'est la pensée collective qui oriente les décisions et les agissements dans de nombreux cas (Cialdini *et al.*, 1999 ; Paluck, 2009).

Bicchieri a élaboré l'une des méthodologies les plus connues permettant de déterminer si les motivations comportementales sont individuelles ou collectives à l'aide de critères permettant de les distinguer et de les classer. D'une part, les comportements individuels ne sont pas affectés par autrui. D'autre part, les comportements régis par des motivations collectives seraient fondés sur des préférences conditionnelles ; c'est-à-dire qu'ils dépendent des croyances et des agissements d'autres personnes (Bicchieri, 2016).

Ainsi, l'assiduité des enseignants pourrait être motivée par des raisons individuelles telles que des motivations intrinsèques (par exemple, la satisfaction professionnelle, le fait de se sentir valorisé ou apprécié, ou encore le plaisir d'enseigner) ou des motivations extrinsèques (par exemple, la rémunération dépend du nombre de jours travaillés) (Martin, 2018). Cependant, l'assiduité des enseignants peut également s'expliquer par des raisons sociales, notamment la conviction de faire ce qui est juste ou d'agir comme les confrères. Il est important de prendre en considération les questions de genre lors de l'analyse de comportements régis par des motivations collectives, puisque les attentes sociales sont souvent différentes pour les hommes et les femmes.

Selon Bicchieri (2016), il existe deux types de motivations conditionnés par l'environnement social : les normes descriptives et les normes sociales. Le premier type repose exclusivement sur des attentes descriptives (ce qu'une personne pense que les autres font en ce qui concerne un comportement précis). Le second type, en revanche, repose à la fois sur les attentes descriptives et les attentes injonctives/

normatives (ce qu'une personne croit que les autres devraient faire). Cette différence a des implications concrètes, car l'approche adoptée dans le cadre des interventions varie en fonction du type de motivations socialement conditionnées que les individus cherchent à modifier. Par exemple, le cadre des normes sociales peut servir à lutter contre l'ignorance pluraliste. Cela renvoie à une situation où les individus préfèrent passer leurs opinions sous silence, pensant, à tort, qu'elles sont contraires à celles de la majorité. La situation est résolue lorsque les membres du groupe découvrent qu'ils partagent en réalité la même opinion, qu'ils jugeaient de prime abord impopulaire.

Prenons l'exemple de la scolarisation des filles au Viet Nam. La norme descriptive voudrait que les filles pensent que les autres filles de leur communauté n'achèvent pas leur scolarité. À l'inverse, l'attente normative serait que les filles croient que les autres personnes concernées de leur communauté pensent qu'elles devraient terminer leurs études.

Cette situation s'est présentée dans une société qui considère que les valeurs sociales des filles et les rôles traditionnellement attribués en fonction du genre limitent leurs trajectoires scolaires. Par exemple, seulement 3,4 % des filles sont scolarisées, car leur famille et la société ne les considèrent pas comme des élèves potentielles, mais comme de futures épouses pour des raisons culturelles (Jones *et al.*, 2016).

De plus, il convient de souligner l'importance de l'effet du message, c'est-à-dire que l'individu ou le groupe d'individus choisis pour diffuser les messages peuvent

avoir une influence considérable sur leur réception (Kassin, 1983). C'est pourquoi il convient d'identifier les individus dont les opinions et les comportements sont les plus susceptibles d'influencer les décisions des autres. On parle alors de réseau de référence (Petit et Zalk, 2019). Ainsi, dans l'exemple précédent, le réseau de référence des élèves filles était constitué d'autres filles de la communauté (Jones *et al.*, 2016).

Bicchieri (2016) décrit en détail la marche à suivre pour repérer, le cas échéant, les motivations socialement conditionnées et les classer dans la catégorie des normes sociales ou celle des normes descriptives. Cette démarche consiste à déterminer :

- La prévalence du comportement dans la communauté d'intérêt ;
- Ce que les individus pensent être réel (croyances factuelles) ;
- Ce que les individus pensent être bien ou mal ou devrait être fait (croyances normatives personnelles) ;
- Ce que les individus pensent que les autres font au sein de la communauté d'intérêt (attentes empiriques) ;
- Ce que les individus pensent que les autres devraient faire au sein de la communauté d'intérêt (attentes normatives) ;
- Si les préférences dépendent des attentes sociales, tant empiriques que normatives, à l'aide de scénarios hypothétiques.





# Recommandations

Voici quelques-uns des enseignements tirés de l'analyse comportementale réalisée lors de la troisième phase du projet de recherche DMS, fondés sur une compréhension intégrée des comportements et de leurs différentes motivations individuelles et collectives :



Il convient de s'assurer que l'échantillon d'écoles permet de comparer les pratiques et comportements adoptés dans les écoles modèles positives et non modèles positives opérant dans le même contexte culturel. Il sera ainsi possible i) de répertorier les pratiques modèles positives facilement adoptables dans un contexte donné et ii) de définir, avec les parties prenantes nationales, les mesures incitatives qui encourageront les écoles non modèles positives à adopter les pratiques des écoles modèles positives (notamment l'apprentissage par les pairs entre les écoles et la présentation d'exemples).



Les chercheurs et les partenaires d'exécution peuvent avoir des opinions biaisées ou subir des influences sociales dans le cadre de la recherche. C'est pourquoi ils doivent essayer d'identifier les biais et les influences sociales et les prendre en considération autant que possible.



Il ne faut pas faire de suppositions concernant les raisons ou les motivations pouvant expliquer les comportements. Au contraire, il convient d'effectuer une analyse exhaustive permettant de différencier les attitudes, les normes perçues et l'efficacité personnelle – en comparant notamment les écoles modèles positives et non modèles positives – et de les repérer au sein de la population cible en prenant en compte les différences démographiques, en particulier celles fondées sur le genre.



Il convient également de tenir compte de la rationalité limitée des acteurs. Les comportements sont souvent inconscients et conditionnés par l'environnement. Par conséquent, il faut déterminer comment faciliter et simplifier la modification des comportements.



Plusieurs aspects collectifs influencent nos comportements. Il est essentiel de recenser les normes sociales qui favorisent ou entravent certaines pratiques.



S'agissant des comportements socialement conditionnés, il est crucial de trouver les individus susceptibles d'exercer une influence (réseau de référence) sur les personnes dont on souhaite modifier le comportement.



Les sciences comportementales montrent qu'il existe parfois un décalage entre ce que les individus pensent, ressentent, disent et font. Il est par conséquent important d'inclure, dans la mesure du possible, des méthodes observationnelles permettant de les comprendre.

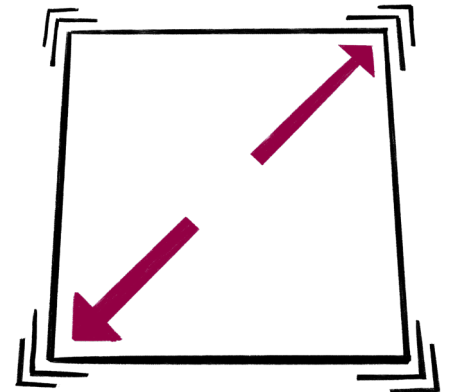






# 6. Sciences comportementales, recherche sur la mise en œuvre et science de la mise à l'échelle

## Identification des leviers de mise à l'échelle



On aura recours aux sciences comportementales, à la recherche sur la mise en œuvre et à la science de la mise à l'échelle lors de la dernière phase du projet de recherche menée au niveau national. Après avoir identifié les comportements et pratiques mis en œuvre dans les écoles modèles positives (à l'inverse des écoles non modèles positives), il convient de comprendre les raisons pour lesquelles ces comportements et pratiques modèles positifs ne sont pas plus répandus et déterminer les mesures à prendre pour encourager et inciter les autres écoles à les adopter. C'est à l'identification de ces obstacles au déploiement, leviers et mesures incitatives que sera consacrée la quatrième phase du projet de recherche mené dans le cadre de l'initiative DMS (voir la **figure 1**).

### 6.1. Les sciences comportementales au service du changement et de la mise à l'échelle des pratiques et comportements modèles positifs

Il est nécessaire de reconnaître les pratiques et comportements modèles positifs ainsi que de comprendre leurs facteurs comportementaux avant de déterminer les mesures incitatives et les leviers adaptés au contexte à utiliser pour atteindre le déploiement optimal en s'appuyant sur les sciences comportementales. L'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE) fournit un cadre axé sur les processus visant à intégrer les connaissances, les théories et les méthodes relatives aux sciences comportementales lors de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques publiques pendant toute la durée du cycle politique (OCDE, 2017).

#### Encadré 4 : Méthodologie BASIC

La méthodologie BASIC (de l'anglais *Behaviours, Analysis, Strategies, Interventions and Change* : comportements, analyse, stratégies, interventions et changements) s'appuie sur un processus qui aide les décideurs à appliquer les sciences comportementales comme suit :

- 1. Comportements** : définir précisément les aspects comportementaux du problème.
- 2. Analyse** : passer en revue les données probantes disponibles pour mettre en évidence les facteurs comportementaux du problème.
- 3. Stratégies** : déterminer les stratégies fondées sur la connaissance des comportements qui permettront d'influer efficacement sur les comportements identifiés.
- 4. Interventions** : concevoir et mettre en œuvre des interventions afin de déterminer la meilleure façon de résoudre le problème.
- 5. Changement** : élaborer des plans qui permettent de mettre à l'échelle et d'inscrire dans la durée la modification des comportements.

Source: OECD, 2019b



De nombreuses publications recommandent de tenir compte des perspectives comportementales pour encourager ou modifier certaines pratiques au sein d'une population donnée. Il convient notamment de mentionner le cadre EAST (de l'anglais *easy, attractive, social and timely*), qui stipule que pour encourager la modification des comportements, les interventions doivent être simples, attrayantes, sociales et opportunes. La Behavioural Insights Team (2014) explique ces principes destinés aux décideurs et aux spécialistes de la manière suivante :

#### 1. Interventions simples

- Exploiter l'effet par défaut ;
- Réduire le « facteur de contrariété » lié à l'utilisation d'un nouveau service. Réduire les efforts nécessaires peut améliorer le taux de participation ou de réponse ;
- Simplifier les messages.

Exemple : Au Chili, on a remarqué que la moyenne pondérée cumulative et le taux d'assiduité des élèves augmentaient lorsque les parents recevaient par messages textes des renseignements concernant le comportement en classe, les notes ou l'assiduité de leurs enfants (Berlinski *et al.*, 2021).

#### 2. Interventions attrayantes

- Attirer l'attention. Les individus sont plus susceptibles d'agir lorsque les activités retiennent leur attention ;
- Définir des récompenses et des sanctions pour un effet maximal.

Exemple : Au Pérou, le Ministère de l'éducation a mis en place des mesures incitatives non pécuniaires (diplômes virtuels) pour les enseignants dont les élèves obtenaient de bons résultats ainsi que pour les chefs d'établissement qui se démarquaient par leurs bonnes pratiques de gestion. Les élèves qui fréquentaient ces écoles ont obtenu de meilleurs résultats à l'évaluation normalisée que ceux du groupe témoin (MineduLAB, 2018).

#### 3. Interventions sociales

- Montrer que la plupart des individus adoptent le comportement souhaité ;
- Mettre à profit le pouvoir des réseaux ;
- Encourager les individus à s'engager auprès des autres.

Exemple : Au Viet Nam, les parents sont plus susceptibles d'inscrire leurs enfants à des cours supplémentaires lorsqu'ils voient que la plupart des camarades de classe de leurs enfants y participent (Baulch, 2012).

#### 4. Interventions opportunes

- Solliciter les individus lorsqu'ils sont susceptibles d'être plus réceptifs ;
- Tenir compte des avantages et des coûts immédiats ;
- Aider les personnes à planifier leur réaction face aux événements.

Exemple : Une campagne par messages textes ciblant les gestionnaires d'établissements scolaires a été lancée afin de les inciter à utiliser les moyens budgétaires mis à leur disposition pour améliorer les infrastructures scolaires. Le contenu des messages envoyés a été adapté en fonction de la période de l'année (Dustan *et al.*, 2019).

De plus, dans un climat de lassitude et d'anxiété, il est possible d'ajouter une cinquième caractéristique à ce cadre : interventions amusantes (de l'anglais *fun*). On parlera alors de cadre « FEAST ». Avec cette nouvelle caractéristique, les messages ou les petits changements amusants peuvent contribuer à la durabilité à long terme des mesures. Par exemple, certaines écoles des Philippines ont intégré cette caractéristique en peignant des empreintes de pas qui forment un chemin entre les cabines de toilettes et les lavabos pour encourager les élèves à se laver les mains après avoir été aux toilettes (Battle *et al.*, 2021).

Par ailleurs, afin d'identifier les leviers de mise à l'échelle, il convient de noter que, bien que la prise de décisions repose parfois sur un processus rationnel et délibératif, il arrive que des automatismes entrent également en jeu. C'est pourquoi il faut mettre en place des éléments contextuels et des indices environnementaux afin d'aider les individus à procéder aux changements (IRS, 2017).

Les encouragements constituent un des outils les plus couramment utilisés pour modifier les comportements. Ils doivent présenter les trois caractéristiques principales suivantes : i) ils ne doivent jamais tromper ou manipuler les individus ; ii) ils doivent s'accompagner de politiques visant à protéger

les libertés individuelles afin d'améliorer le bien-être des personnes visées par les interventions ; et iii) ils doivent être fondés sur des données probantes (Sunstein, 2014).

Le recours aux encouragements et aux innovations connexes est de plus en plus fréquent, du fait de l'augmentation du nombre d'études en la matière. Voici quelques exemples d'encouragements utilisés dans le domaine de l'éducation :

- *Règles par défaut* : Il s'agit des options prédéfinies ou des mesures à prendre. Il convient par exemple d'inscrire automatiquement les parents aux campagnes d'information par SMS pour les tenir informés des résultats de leurs enfants (Bergman *et al.*, 2020).
- *Simplification* : Il convient de fournir des renseignements clairs, accessibles, adaptés et intuitifs à propos des programmes et services proposés. Au Malawi, par exemple, une intervention a été mise en œuvre en vue de combler le déficit d'information concernant les résultats scolaires des enfants en remettant aux parents des bulletins scolaires plus faciles à comprendre (Dizon-Ross, 2019). De même, l'initiative DMS, évaluée par Deloitte, a simplifié le contenu des fiches de présentation pour analyser la performance des écoles à Madagascar. L'initiative a permis de rendre le contenu plus adapté aux parents et aux comités scolaires et accessible aux personnes ayant un faible niveau d'alphabétisation (UNICEF, 2019).
- *Encadrement* : Il s'agit de présenter les informations de manière attrayante et d'encourager la prise de mesures. Le Gouvernement marocain a ainsi versé de petites sommes d'argent aux pères d'enfants d'âge scolaire dans le cadre d'un programme de soutien à l'éducation, ce qui a eu un effet positif sur l'assiduité des élèves (Benhassine *et al.*, 2015).
- *Comparaison sociale* : Il s'agit d'indiquer aux individus que la majorité des personnes a adopté un comportement donné ou que la plupart conviennent qu'une certaine ligne de conduite est acceptable. Au Pérou, par exemple, une campagne d'alerte par SMS reposant sur les normes sociales a été menée auprès des gestionnaires d'établissements scolaires en vue de les encourager à utiliser les fonds alloués pour l'entretien des installations scolaires. Les

messages textes soulignaient le fait que la plupart des chefs d'établissement s'étaient prêtés à l'exercice, ce qui s'est traduit par une réduction de 8 % de l'écart de conformité (Dustan *et al.*, 2019).

- *Transparence* : Il est question de fournir de nouveaux faits et renseignements de manière simple et compréhensible afin d'éclairer la prise de décisions. Par exemple, il est possible d'envoyer des messages textes aux parents pour les tenir au courant de l'assiduité de leurs enfants (Smythe-Leistico et Page, 2018).
- *Rappels* : Il s'agit de fournir des indications qui renvoient à un souvenir ou à une idée, telles que des messages textes rappelant aux parents que lire avec leurs enfants favorise l'apprentissage scolaire (Mayer *et al.*, 2019).

Le présent document porte spécifiquement sur des exemples tirés du domaine de l'éducation. Cependant, les encouragements ont également été utilisés dans d'autres secteurs tels que la santé, l'emploi ou l'environnement, en allant au-delà de simples stratégies de communication (Sunstein, 2014).

En ce qui concerne les comportements individuels, on a souvent recours aux encouragements pour cibler les raccourcis mentaux et les biais cognitifs en modifiant les facteurs environnementaux, notamment à l'aide de la méthode par défaut dans la mesure du possible ou en réduisant les obstacles à l'accès aux services (Miller *et al.*, 2010). Toutefois, dans le cas des comportements socialement motivés, il est essentiel de s'appuyer sur des mécanismes qui encouragent la conformité comportementale en comparant les pratiques des individus (IRS, 2017).

La théorie de Bicchieri sur les normes sociales (2016) postule qu'une fois que la motivation pour un comportement donné a été déterminée comme socialement conditionnée (c'est-à-dire qu'elle dépend de ce que les autres font et de ce que les autres pensent de certains comportements), tout changement suppose le recours à des mécanismes différents de ceux qui seraient à l'œuvre si la motivation était d'origine individuelle. Pour parvenir à un changement, il convient de prendre en compte les différences sociodémographiques, en particulier celles liées au genre. Les étapes proposées par Bicchieri (2016) sont présentées à la **figure 3**.

**Figure 3 : Processus clés à suivre pour changer les normes sociales**

Adapté de : Bicchieri, 2016

L'exemple ci-après illustre la manière dont cette approche permettrait de réduire les cas de harcèlement sexuel dans les écoles au Pérou (Lévano et Ponce, 2019) :

1. Il faut commencer par définir les deux types de croyances personnelles à modifier : i) les croyances factuelles sur les conséquences du harcèlement sexuel ; et ii) les croyances normatives selon lesquelles le harcèlement sexuel devrait être évalué comme une pratique négative.
2. Puis, il faut parvenir à la décision collective de changer. Le personnel et les élèves de l'établissement scolaire doivent unir leurs forces pour prendre, ensemble, les mesures qui s'imposent en vue de réduire le harcèlement sexuel. De nouveaux comportements ne peuvent être adoptés que lorsqu'un grand nombre de personnes (les précurseurs) sont convaincues de la nécessité de changer (Petit et Zalk, 2019). La clé d'une stratégie efficace est de signer un accord collectif afin de signaler à l'ensemble de l'école que tout changement est le fruit d'un effort concerté.
3. Ensuite, il convient d'imposer des sanctions collectives informelles en cas de refus d'adopter les nouveaux comportements. Dans le cas susmentionné, les témoins jouent un rôle actif, car en condamnant les pratiques des auteurs de harcèlement, ils diminuent la légitimité collective de leurs actes.
4. Il est également nécessaire de créer des attentes normatives, c'est-à-dire remettre en question les croyances quant aux mesures qui devraient être entreprises. Dans ce cas, « tous les élèves pensent qu'ils ne doivent pas harceler autrui ».
5. Et enfin, dans la mesure où les attentes

normatives sont respectées, une nouvelle attente sera créée en ce qui concerne les actions des autres (attente empirique). Par exemple, « le harcèlement n'est pas toléré entre élèves ».

De plus, les auteurs insistent sur l'importance d'élaborer des stratégies adaptées au genre pour les pratiques fortement influencées par la disparité des attentes envers les filles et les garçons (Lévano et Ponce, 2019). L'étude du laboratoire d'action contre la pauvreté Abdul Latif Jameel (J-PAL) menée dans les établissements scolaires en Inde a analysé une intervention visant à engager la discussion sur l'égalité des genres en vue de changer les normes sociales. Les retombées positives ont été documentées et semblent persister deux ans après la mise en œuvre de l'intervention (Dhar *et al.*, 2018).

Les sciences comportementales abordées précédemment proposent des orientations permettant de concevoir des politiques qui prennent en compte des facteurs comportementaux spécifiques, en élaborant des interventions qui fournissent aux individus et aux groupes des renseignements contextuels auxquels ils n'auraient autrement pas accès (OCDE, 2019a). Cette stratégie met à disposition des décideurs et des spécialistes un ensemble d'outils permettant de concevoir et de mettre en œuvre des interventions efficaces qui encouragent la modification des comportements (OCDE, 2017).

En raison de leur fort potentiel, les sciences comportementales sont de plus en plus utilisées depuis quelques années. Elles ont ainsi été mises à contribution pour, entre autres, lutter contre la pauvreté, promouvoir les habitudes de vie saines, réduire les accidents de la route mortels, intervenir face à la pandémie de COVID-19, lutter contre la



discrimination, notamment la discrimination fondée sur le genre, et réduire la pollution atmosphérique (Sunstein, 2020). Cependant, les perspectives comportementales ont principalement été adoptées avec des populations adultes. Il est donc important de prendre en compte l'aspect éthique lorsqu'elles sont appliquées à des enfants et à des adolescents. L'UNICEF travaille par conséquent à l'élaboration d'un document intitulé *Ethical considerations for applying behavioural insights approaches involving children and adolescents* (« Considérations éthiques en matière d'application des perspectives comportementales aux enfants et aux adolescents »). Ce document aborde les risques potentiels et formule des recommandations quant à la façon de surmonter les défis que pose l'utilisation des sciences comportementales dans le cadre des interventions auprès de personnes mineures (document de l'UNICEF à paraître, 2021).

Ce document énonce les principales directives en matière d'éthique qui permettront de mettre en œuvre le projet de recherche mené dans le cadre de l'initiative DMS conformément aux normes les plus élevées. Vous trouverez ci-après des exemples illustrant l'utilisation des sciences comportementales dans le domaine de l'éducation. Ces exemples sont classés par sujet.

## Absentéisme scolaire

Pour lutter contre l'absentéisme, la mise à disposition de renseignements est devenue une stratégie fondamentale. Par exemple, de Walque et Valente (2018) ont eu recours à deux mesures incitatives traditionnelles ainsi qu'à une mesure fondée sur les sciences comportementales pour encourager l'assiduité des filles allant à l'école primaire au Mozambique. La stratégie comportementale consistait à fournir aux parents alphabétisés et analphabètes des rapports hebdomadaires concernant l'assiduité de leurs enfants sous la forme de graphiques facilement compréhensibles. Cette stratégie a eu pour effet d'accroître le taux d'assiduité de 4,5 % par rapport au groupe témoin.

Dans le cadre d'une intervention semblable menée au Brésil, les parents d'enfants de neuvième année ont été invités à prendre part à une expérience randomisée sur le terrain. Les parents ont reçu soit

i) des messages textes concernant l'assiduité de leurs enfants, les retards et les devoirs à faire (par exemple, « Selon les renseignements saisis dans le système par l'enseignant, Éric a manqué moins de trois cours ces trois dernières semaines »), soit ii) des messages de sensibilisation portant sur ces trois sujets (par exemple, « Pour obtenir de bons résultats scolaires, Guilherme ne doit pas manquer l'école sans motif valable »). Ces deux stratégies ont entraîné une augmentation du taux d'assiduité de 2,1 %, soit l'équivalent de cinq cours supplémentaires par an (Cunha *et al.*, 2017).

Dans une autre région du Brésil, une étude plus récente menée par Lichand et Christen (2021) a testé l'incidence des encouragements sur l'abandon scolaire dans le contexte de la pandémie de COVID-19. Pour y parvenir, entre juin et décembre 2020, les auteurs ont envoyé deux fois par semaine des messages textes éducatifs et interactifs sur l'importance des techniques d'apprentissage efficaces et d'autres thèmes connexes aux élèves du cycle secondaire ou à leurs principaux tuteurs. L'un des premiers constats de cette étude a été la baisse de 26 % des risques d'abandon scolaire.

## Résultats scolaires

Dans la ville de Manizales en Colombie, un essai contrôlé randomisé a été conçu pour réduire l'écart entre les convictions des parents et les résultats scolaires de leurs enfants. Le bulletin scolaire envoyé aux deux groupes de parents ciblés par l'intervention présentait les résultats de leur enfant en lecture et en mathématiques, mais ces résultats variaient en fonction du groupe de référence auquel ils étaient comparés. Pour le premier groupe de parents, les enfants étaient classés suivant leur rang dans la classe. En revanche, pour le second groupe, les résultats scolaires des enfants ont été mis en comparaison avec ceux des autres enfants de la ville. À l'issue de l'année, on a constaté une évolution des croyances des parents concernant les résultats scolaires de leurs enfants, ainsi qu'une amélioration des notes en lecture et en mathématiques des enfants du premier groupe (écart type de 0,10) et du second groupe (écart type de 0,09) (Barrera-Osorio *et al.*, 2020).

Une étude similaire a été réalisée dans la région du Punjab au Pakistan. On a remis aux parents le bulletin

scolaire de leurs enfants et au personnel scolaire les notes moyennes de leurs élèves, ainsi qu'un tableau comparatif des résultats obtenus dans les autres écoles du village. Cette stratégie s'est traduite par une amélioration des notes en mathématiques, en anglais et en ourdou (écart type moyen de 0,11). La tendance s'est poursuivie pendant les deux années qui ont suivi l'intervention (Andrabi *et al.*, 2017).

La prise d'engagements qui permettent l'achat de fournitures scolaires constitue une autre façon d'améliorer les résultats des élèves. En Ouganda, par exemple, les comptes d'épargne étudiants servent à financer l'achat de fournitures scolaires. Au départ, les comptes étaient exclusivement réservés au paiement des frais de scolarité (engagement fort). Il a par la suite été autorisé de retirer de l'argent en espèces du compte pour payer les frais de scolarité (engagement faible). Les résultats ont montré que la seconde version a conduit à la hausse de l'épargne et à l'amélioration des résultats scolaires (notes obtenues à une épreuve de langue et à un examen de mathématiques selon un écart type de 0,14), dans la mesure où elle était associée à un programme de sensibilisation des parents sur la façon d'investir dans l'éducation de leurs enfants (Karlan et Linden, 2014).

## Absentéisme des enseignants et des chefs d'établissement

Outre les élèves et leurs parents, il est crucial d'impliquer les enseignants et les chefs d'établissement. Leur assiduité joue un rôle important dans la réussite des systèmes éducatifs. Ainsi, des études récemment menées en Afrique de l'Est et australe sur l'assiduité des enseignants laissent à penser que différents éléments tels le suivi et la formation des enseignants, ainsi que les capacités de suivi et de gestion et les compétences en matière de leadership des chefs d'établissement contribuent à réduire l'absentéisme des enseignants (Karamperidou *et al.*, 2020).

Au Pérou, une étude expérimentale randomisée a permis d'évaluer l'incidence des courriers électroniques portant sur les normes sociales ainsi que sur l'assiduité des enseignants. Près de 100 000 enseignants et chefs d'établissement issus de 27 000 écoles ont été répartis en trois groupes (deux groupes expérimentaux et un groupe témoin). Dans le cadre de cette étude, deux

séries de courriers électroniques ont été envoyées aux participants. La première portait sur les normes sociales et la deuxième sur les effets positifs de l'assiduité des enseignants sur les résultats des élèves. Les courriers électroniques traitant des normes sociales se sont avérés être les plus efficaces et ont conduit à une hausse de 4 % du taux d'assiduité des enseignants et des chefs d'établissement, soit sept journées d'absence de moins par an (eMBeD, 2018).

Les mesures incitatives traditionnelles semblent elles aussi parvenir à réduire l'absentéisme des enseignants. Dans l'Inde rurale, un essai contrôlé randomisé a été réalisé dans 120 établissements scolaires. Les enseignants se sont vu remettre un appareil photo doté d'une fonction inviolable d'indication de la date et de l'heure pour garder une trace de leur présence au travail. La règle voulait qu'un élève photographie l'enseignant entouré de ses élèves au début et à la fin de chaque journée. Les salaires des enseignants dépendaient de leur taux d'assiduité. Cette initiative a fait baisser le taux d'absentéisme des enseignants dans l'ensemble des 60 écoles participantes, avec un taux moyen de 22 % contre 42 % dans les écoles de référence (Banerjee et Duflo, 2006).

## Amélioration des infrastructures

À l'initiative du MineduLAB (un laboratoire d'innovation pour les politiques éducatives relevant du gouvernement du Pérou), une campagne d'alerte par SMS a été lancée pour encourager les gestionnaires d'établissement à utiliser les fonds alloués pour l'entretien des installations scolaires. Les gestionnaires d'établissement ont été répartis en six groupes, dont un groupe témoin. Les cinq groupes expérimentaux ont été ciblés par les stratégies suivantes : i) envoi de messages de rappel/d'avertissement contenant un lien vers un site Web donnant accès à des informations clés ; ii) mise en place d'un système de suivi des transferts d'argent qui n'ont pas encore été prélevés du compte bancaire ou qui n'ont pas encore été consignés dans le rapport de dépenses ; iii) envoi de messages attestant que la plupart des gestionnaires d'établissement se prêtaient à l'exercice, dans le cadre d'une stratégie relative aux normes sociales ; iv) mise en œuvre d'une stratégie visant à jeter le discrédit sur certains gestionnaires d'établissement en menaçant de révéler le nom de ceux qui n'avaient pas déclaré

leurs dépenses ; et v) annonce de la réalisation d'un audit tout au long de l'année. Les conclusions de l'étude laissaient à penser que la stratégie de suivi constituait l'option la plus efficace pour contraindre les gestionnaires d'établissements scolaires à dépenser les fonds alloués de manière adéquate (Dustan *et al.*, 2019).

## 6.2. Recherche sur la mise en œuvre et science de la mise à l'échelle

Les données probantes émanant de divers domaines indiquent que la mise en œuvre de telles initiatives est un processus complexe qui exige un cadre écologique multiniveaux (Altschuld *et al.*, 1999 ; Shediak-Rizkallah et Bone, 1998 ; Wandersman, 2003, cité dans Durlak et DuPre, 2008). Ce cadre doit tenir compte des variables qui contribuent à la réussite de la mise en œuvre à trois niveaux, à savoir le niveau communautaire (niveau 3), les capacités organisationnelles (niveau 2) et les composantes principales de la mise en œuvre (niveau 1) (Durlak et DuPre, 2008 ; Fixsen *et al.*, 2005).

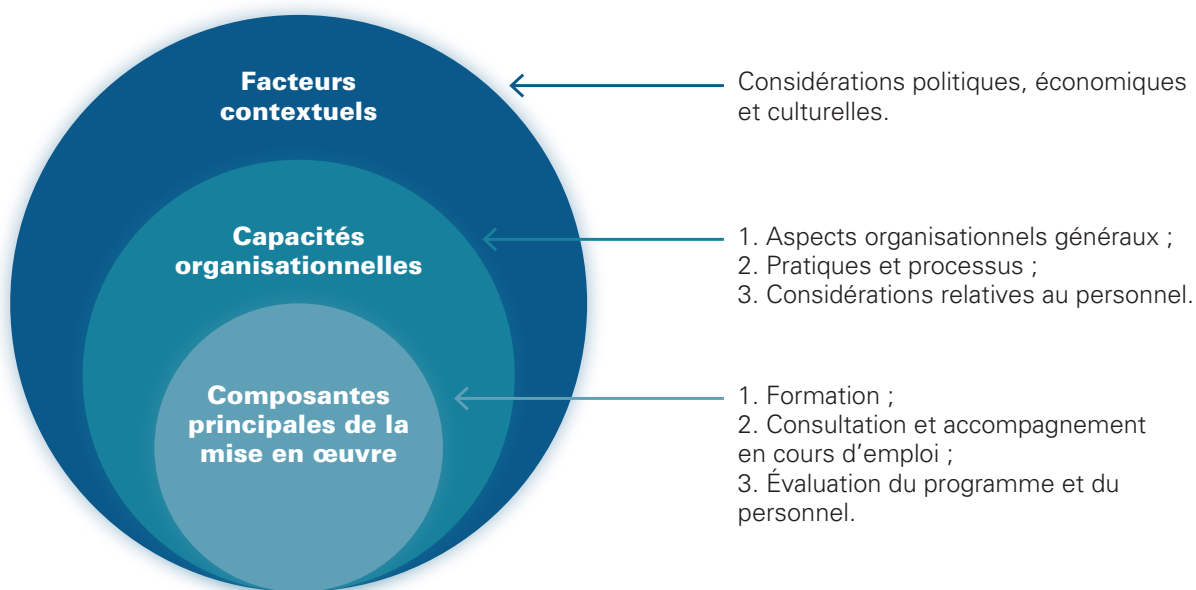
Au premier niveau, certaines données probantes indiquent que plus les éléments clés d'une initiative ou d'un programme sont clairement définis, plus la mise en œuvre du programme aura de chances d'être couronnée de succès (Fixsen *et al.*, 2005).

Les composantes principales de la mise en œuvre comprennent : i) la sélection du personnel ; ii) la formation ; iii) l'accompagnement et la consultation en cours d'emploi ; iv) l'évaluation du programme et du personnel ainsi que le soutien administratif logistique ; et v) les interventions systémiques (*ibid.*).

Au deuxième niveau, il existe 11 facteurs importants associés aux capacités organisationnelles, notamment le leadership, les champions de programme et la prise de décisions collective (Durlak et DuPre, 2008). Lorsque le pouvoir de prise de décisions est partagé entre les prestataires, les chercheurs, les administrateurs et les membres de la communauté, la mise en œuvre obtient de bien meilleurs résultats (par exemple, Riley, 2003, cité dans Durlak et DuPre, 2008).

Il est également important de prendre en considération les facteurs contextuels (niveau 3) afin de garantir la réussite de la mise en œuvre d'un programme. Ce niveau comprend, entre autres, l'environnement physique, les aspects socioculturels et géographiques, les concepts éthiques, la saisonnalité et les conditions historiques. En outre, il est essentiel d'inclure les changements survenus au sein du gouvernement ainsi que les changements en matière de leadership, de priorités de financement et de cycles économiques (Fixsen *et al.*, 2005). Ces éléments sont cruciaux pour garantir la pérennité des initiatives et leur mise à l'échelle ultérieure.

**Figure 4 : Cadre écologique multiniveaux de la mise à l'échelle**



Source : Adapté de Fixsen *et al.* (2005)



## Recommandations

À partir de l'analyse documentaire et des études de cas, voici quelques-uns des enseignements clés tirés des sciences comportementales pour la phase 4 du projet de recherche mené dans le cadre de l'initiative DMS :

De manière générale :



Les interventions fondées sur la connaissance des comportements constituent un moyen rentable de s'attaquer aux problèmes et défis rencontrés dans le domaine de l'éducation et relatifs à des mécanismes comportementaux significatifs. Ces interventions mettent à profit des encouragements relativement petits et/ou peu coûteux pour faire graduellement évoluer les comportements au niveau individuel, ce qui peut éventuellement aboutir à des changements considérables à grande échelle.



Il est important d'élaborer des stratégies individuelles qui tiennent compte des spécificités démographiques, notamment lorsqu'il s'agit de comportements socialement motivés. Il est crucial de prendre en considération les questions de genre, en particulier lorsque les pratiques reposent sur des attentes différentes envers les hommes et les femmes. Il convient également de respecter les différences entre les générations, les croyances sociales pouvant varier selon la tranche d'âge.



Il n'existe pas d'approche universelle : les études analysées indiquent que les interventions fondées sur les perspectives comportementales doivent être précises et adaptées au contexte, en particulier dans les sociétés non occidentales, non instruites, non industrialisées, modestes et non démocratiques, dans lesquelles l'utilisation de ces stratégies est moins fréquente.



L'approche fondée sur les sciences comportementales doit venir en complément des solutions institutionnelles, des politiques nationales et des interventions classiques et ne saurait s'y substituer.



Afin de faire évoluer les attitudes et les comportements de manière durable, les initiatives doivent, dans la mesure du possible, utiliser des messages et adopter des stratégies et des approches pertinents, clairs et adaptés à la situation et au contexte donnés.



Les initiatives fondées sur les sciences comportementales ne parviennent pas toutes à s'inscrire durablement dans le temps (à moyen et à long terme). C'est pourquoi les mesures prises doivent régulièrement faire l'objet d'un suivi et d'une évaluation.



Lorsque de fausses croyances ou des attitudes négatives entravent les changements, il est possible de modifier les comportements en faisant évoluer les attitudes et les convictions.



L'application des sciences comportementales doit se faire conformément aux directives en matière d'éthique, notamment lorsque des enfants et des adolescents sont impliqués ou sont la cible des interventions fondées sur la connaissance des comportements.

Plus précisément :



Il convient d'adapter les outils, les dispositifs et les technologies (par exemple, les bulletins, les récompenses symboliques ou les messages textes) utilisés pour promouvoir l'apprentissage de qualité aux spécificités du milieu dans lequel les comportements problématiques ont été observés.



L'utilisation généralisée des rappels par message texte s'explique par leur caractère peu coûteux, et les résultats obtenus dans différents contextes sont positifs, y compris dans le domaine de l'éducation. Il a généralement été déterminé que plus les informations diffusées étaient précises et ciblées, plus les effets étaient marqués. Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, une telle stratégie doit tenir compte des facteurs structurels tels que le fossé numérique et adapter les technologies et les dispositifs en fonction du contexte pour éviter de creuser le fossé existant. Il est important de s'appuyer sur les données disponibles et les connaissances des parties prenantes présentes dans le contexte au moment d'élaborer une intervention comportementale pouvant être déployée à plus grande échelle. Les initiatives qui ont recours à l'envoi de lettres ou de messages aux enseignants, aux chefs d'établissement, aux élèves et à leurs parents peuvent tirer profit des bases de données mises en place par une autorité centrale.



L'établissement d'objectifs et de récompenses sociales peut s'avérer particulièrement efficace lorsque les mécanismes en place garantissent la redevabilité de la communauté, favorisant ainsi de meilleures performances de la part de différents acteurs de la communauté éducative.



Fournir des données comparatives sur la performance peut être utile lorsque cela est fait de manière adéquate. Dans l'idéal, la formulation choisie doit indiquer que les objectifs de performance fixés sont atteignables. Cette approche fondée sur les normes sociales est destinée à tous les membres de la communauté éducative.



Il est également possible de toucher, avec prudence, les cordes sensibles des individus ciblés, notamment en tentant de provoquer l'embarras des personnes refusant d'adopter le comportement qu'on attendait d'elles.



Pour garantir la réussite de l'intervention, la source des informations ou messages à diffuser doit être crédible et légitime aux yeux des membres de la communauté.



Si une stratégie de communication est en place, il est préférable de diffuser le même message sous différents formats sur plusieurs canaux de communication pour renforcer sa portée.



En vue de modifier les comportements collectifs, il convient d'envisager une approche communautaire et, lorsque cela est possible, mettre en œuvre des interventions de groupe afin de mettre en avant l'implication d'une multitude d'acteurs.



Les mesures incitatives classiques (stimuli économiques, sanctions, lois, réglementations, règles officielles, etc.) favorisent l'adoption des comportements souhaités et viennent compléter les encouragements et autres mécanismes fondés sur les sciences comportementales. Il peut s'avérer nécessaire de revoir la manière de présenter les informations (formulation) pour rendre les mesures incitatives classiques plus efficaces.

Dans son cadre relatif aux possibilités de généralisation, J-PAL, un laboratoire d'action contre la pauvreté, a recensé et résumé des éléments similaires. Ce cadre porte sur les mécanismes – à savoir les raisons qui poussent les individus à agir d'une certaine façon – sur lesquels s'appuient les décideurs lors de la mise en place et de la généralisation des interventions. Selon ce cadre, identifier les mécanismes, avant de déterminer lequel est le plus susceptible de s'appliquer dans une nouvelle situation, présente de nombreux avantages pratiques pour l'élaboration de politiques (Bates et Glennerster, 2017). Le cadre s'articule autour de quatre questions : i) sur quels éléments théoriques le programme repose-t-il ? ii) ces éléments sont-ils toujours applicables dans les conditions locales ? iii) les données probantes sont-elles assez solides pour favoriser la modification générale des comportements requise ? iv) existe-t-il des éléments de preuve démontrant que le processus de mise en œuvre peut être mené à bien ? (Bates et Glennerster, 2017).

S'agissant de la science de la mise à l'échelle, la documentation fait souvent référence au manque de nuance et de profondeur des études de mise à l'échelle menées dans le domaine de l'éducation, qui accordent la priorité aux initiatives avec des produits quantifiables. Par exemple, Sutoris (2018) conseille de prendre en considération les facteurs culturels, politiques et historiques, étant donné qu'ils compromettent les effets et les principes éthiques de la mise à l'échelle. La prise en compte de ces concepts permet de consolider la science de la mise à l'échelle afin qu'elle soit axée sur les processus d'application et les effets. Cette description des possibilités de mise à l'échelle place le contexte au cœur de la recherche, ce qui permet de mettre en place un système d'éthique spécifique à la situation plutôt qu'universel (ibid.).

L'UNICEF s'est appuyé sur cette définition de la science de la mise à l'échelle pour recenser les différentes méthodes de déploiement des initiatives à plus grande échelle, notamment : i) les partenariats avec le secteur privé ; ii) l'exploitation de canaux largement accessibles aux bénéficiaires ciblés ; iii) la formation, le partage de connaissances et le recrutement de nouveaux spécialistes au niveau local ; et iv) la publicité et la valorisation de l'initiative (UNICEF, 2018).

En outre, le Centre pour l'éducation universelle (CEU) de la Brookings Institution a mené le projet « Millions Learning » (Des millions d'apprenants) en partenariat avec des institutions du monde entier. Ce projet explore la façon de mettre à l'échelle des initiatives éducatives de qualité pour tous les enfants et les jeunes en s'appuyant sur les conclusions de 14 études de cas approfondies portant sur la mise à l'échelle des interventions dans le secteur de l'éducation. Le rapport final fait état de la façon dont la mise à l'échelle d'un enseignement de qualité dans les pays en développement varie en fonction du contexte des interventions (Robinson et Winthrop, 2016). Par conséquent, le rapport définit un cadre conceptuel qui identifie quatre principaux domaines thématiques constitués de 14 composantes clés de la mise à l'échelle, qui dépendront du contexte de l'intervention déployée (voir l'**encadré 5**).

Dans le cadre du projet « Millions Learning », le CEU a dressé les grandes lignes d'un processus d'apprentissage adaptatif en vue de soutenir et de documenter en temps réel la mise à l'échelle des interventions visant à améliorer les résultats d'apprentissage des enfants et d'en tirer éventuellement des enseignements. Le guide a deux objectifs principaux : d'un côté, soutenir la mise en œuvre et la mise à l'échelle des initiatives éducatives, et d'un autre côté, obtenir un meilleur aperçu de la manière dont les décideurs, la société civile et le secteur privé peuvent coopérer en vue de rehausser la qualité de l'apprentissage des enfants et leur développement en opérant des transformations de grande ampleur. Le cycle d'apprentissage itératif en temps réel comprend cinq étapes : i) définir le parcours de mise à l'échelle et l'objectif précis à atteindre ; ii) identifier les défis de la mise à l'échelle à relever et les possibilités d'action à saisir ; iii) élaborer un plan d'action pour la mise à l'échelle en s'inspirant du cadre du projet « Millions Learning » et d'autres ressources en la matière ; iv) mettre le plan à exécution, en s'appuyant sur les dispositifs de retour d'informations rapides pour tirer des enseignements et procéder à des adaptations en temps réel ; et v) se réunir à nouveau pour faire le point (Perlman et Curtiss, 2018).

Il existe quatre possibilités pour définir le parcours de mise à l'échelle : i) parcours horizontal, c'est-à-dire étendre l'initiative à d'autres régions pour atteindre



d'avantage de personnes ; ii) parcours vertical, ce qui sous-entend l'implication des diverses instances du gouvernement pour inscrire cette pratique dans la loi ; iii) parcours organisationnel, qui consiste à renforcer les

capacités des institutions impliquées dans l'initiative en vue d'améliorer l'efficacité, l'efficience et la durabilité des activités ; et iv) parcours fonctionnel, qui a trait à l'expansion de ce type d'activités ou domaines

## Encadré 5 : Cadre de mise à l'échelle de l'initiative « Millions Learning »

- 1. Conception :** Commencer par planifier la mise à l'échelle. Éléments à prendre en compte :
  - ii. Besoins locaux en matière d'éducation : Concevoir les interventions de manière à répondre aux demandes locales et garantir la participation des bénéficiaires.
  - iii. Apprentissage rentable : Intégrer dans la conception des structures de coûts abordables à grande échelle.
  - iv. Adaptation flexible : Définir les principales caractéristiques des méthodes d'enseignement efficaces et les reproduire dans différents contextes tout en adaptant le reste à la situation locale.
  - v. Valorisation des enseignants : Miser sur l'expertise de la communauté pour soutenir les enseignants et alléger leur fardeau.
- 2. Prestation :** Combiner des stratégies politiques, techniques, économiques, sociales et culturelles. Éléments à prendre en compte :
  - i. Alliances dans le domaine de l'éducation : Tous les acteurs doivent travailler ensemble en vue d'atteindre un objectif commun.
  - ii. Champions et leaders de l'apprentissage : La mise à l'échelle d'un enseignement de qualité est un exercice à la fois technique et politique. C'est pourquoi les champions au sein et en dehors du gouvernement et des salles de classe jouent un rôle crucial.
  - iii. Progrès technologiques : Les technologies adaptées au contexte peuvent accélérer les progrès accomplis dans le domaine de l'éducation.
  - iv. Possibilités d'action : Les méthodes d'enseignement efficaces sont plus susceptibles d'être adoptées et partagées lorsqu'elles sont alignées sur les priorités du pays.

- v. Données améliorées : Les données sur l'apprentissage et la mise à l'échelle favorisent la prise de décisions éclairées aux niveaux politique et pratique.

- 3. Finances :** En s'appuyant sur un modèle de calcul des coûts précis et transparent, prendre en considération l'égalité, l'équité et l'inclusion. L'affectation des ressources est tout aussi importante que les chiffres. Éléments à prendre en compte :
  - i. Financement flexible de l'éducation : Le financement doit être flexible, notamment en permettant de renforcer la capacité opérationnelle de base.
  - ii. Financement à long terme de l'éducation : Assurer un soutien stable et prévisible est primordial.
  - iii. Financement à mi-parcours : Il est nécessaire de prévoir un financement pour faciliter la transition entre la phase pilote et l'adoption à grande échelle.
- 4. Environnement favorable :** Instaurer un environnement politique favorable et une culture de recherche et développement, et saisir les principales possibilités d'action qui se présentent.
  - i. Environnement politique favorable : Les politiques gouvernementales doivent protéger le droit de chaque enfant à un enseignement de qualité tout en restant ouvertes aux propositions des différents acteurs qui œuvrent en faveur de cet objectif commun.
  - ii. Culture de recherche et développement : La hausse du taux de scolarisation des enfants passe par l'expérimentation poussée, la collecte de données sur l'apprentissage et l'exploitation de ces dernières à des fins d'amélioration continue.

Source: Robinson et Winthrop (2016)







d'engagement (Perlman et Curtiss, 2018). Étant donné que ces parcours se produisent souvent de manière simultanée, les acteurs impliqués dans le processus de mise à l'échelle doivent les appréhender dans leur totalité.

Ce modèle complète les parcours de mise à l'échelle documentés par l'UNICEF (2018) et met en évidence le rôle des autorités locales et nationales dans le cadre du processus de mise à l'échelle. Il prend également en considération les contextes politique, juridique et institutionnel comme étant des facteurs pertinents à prendre en compte pour rendre les changements possibles et préserver les progrès accomplis. Il reconnaît par ailleurs la nécessité de discuter des facteurs, des espaces et des domaines relatifs à la mise à l'échelle ainsi que d'analyser les goulets d'étranglement existants qui entravent la mise à l'échelle et les possibilités d'accélérer les progrès. À cette étape, les 14 composantes clés du projet « Millions Learning » s'avèrent particulièrement utiles, tout comme d'autres outils tels que l'analyse de la situation ou la liste de contrôle de l'outil d'évaluation

de la mise à l'échelle des interventions de soutien au marché (Perlman et Curtiss, 2018).

Ces facteurs sont bien connus et pourtant on ne sait pas grand-chose de leur influence sur la mise en œuvre et la mise à l'échelle des pratiques modèles positives dans le domaine de l'éducation et d'autres secteurs, étant donné que la nature de l'approche a limité les efforts de mise à l'échelle des dites pratiques (voir l'**encadré 8**). Par conséquent, l'une des difficultés de l'identification des leviers et des mesures incitatives aux fins d'un déploiement optimal sera de vérifier la compatibilité des deux approches et de trouver un terrain d'entente concernant la diffusion, à plus grande échelle, d'idées précises et adaptées au contexte local.

Dans cette section, vous trouverez des exemples, tirés du domaine de l'éducation et d'autres secteurs, de pratiques et de comportements modèles positifs ayant été adoptés dans une autre localité ou dont le déploiement a été couronné de succès. La présente section se termine par quelques remarques clés

## Encadré 6 : Principaux enseignements tirés des innovations éducatives et de leurs processus de mise à l'échelle

- 1. Définition :** La mise à l'échelle va bien au-delà de l'augmentation du nombre de bénéficiaires. Différents parcours de mise à l'échelle sont envisageables. Par conséquent, la reconnaissance des différentes méthodes de mise à l'échelle implique que les cadres de résultats reflètent des indicateurs plus nuancés — c'est-à-dire qui vont au-delà du nombre de bénéficiaires atteints et encouragent d'autres formes de croissance organisationnelle.
- 2. Contexte :** Il est nécessaire de bien connaître le contexte environnant, en particulier pour les interventions fondées sur les technologies, afin d'obtenir l'effet escompté. Qui plus est, le choix du site pilote peut avoir des implications considérables pour la réussite d'une intervention.

Enfin, une étroite collaboration entre les acteurs locaux est cruciale pour faciliter la mise en place et le déploiement de l'innovation.

- 3. Partenariats et acteurs :** La gestion de partenariats complexes et multipartites exige des efforts soutenus et des approches différentes. En outre, favoriser un sentiment d'appropriation et d'autonomisation parmi les membres clés du personnel peut permettre d'obtenir de meilleurs résultats et de créer un modèle plus durable au sein de la communauté.
- 4. Planification stratégique :** Les essais et les expérimentations effectués tout au long du processus de mise en œuvre de l'initiative peuvent accroître les chances de réussite de la mise à l'échelle de l'innovation. En effet, si l'innovation est conçue dès le départ dans l'optique d'être mise à l'échelle, alors ses chances de réussite sont décuplées.

Source : Adapté de Roland et al. (2016)



concernant les facteurs qui ont rendu possible la mise en œuvre ou le partage de pratiques modèles positives, offrant ainsi des perspectives instructives pour le projet de recherche DMS.

Fruit d'un partenariat entre l'UNICEF et le Center for Education Innovations, le rapport intitulé *Journeys to Scale: Accompanying the Finalists of the Innovations in Education Initiative* (Parcours de mise à l'échelle : accompagner les finalistes de l'initiative pour l'innovation dans l'éducation) (Roland *et al.*, 2016) constitue un précieux document de référence sur les processus de mise à l'échelle dans le domaine de l'éducation, en particulier pour les pays à revenu faible et intermédiaire. Dans ce rapport, cinq méthodes innovantes d'enseignement et leurs processus de mise à l'échelle ont fait l'objet d'une analyse au Soudan, au Brésil, en Éthiopie, au Ghana et au Pérou. Les chercheurs ont tenu compte de l'hétérogénéité et des particularités de chaque cas. Ils en ont également tiré des enseignements pouvant s'avérer utiles dans le cadre d'autres projets peu avancés et les ont classés en quatre thèmes : i) définition ; ii) contexte ; iii) partenariats et acteurs ; et iv) planification stratégique. Ces conclusions sont résumées dans l'**encadré 6**.

Un autre exemple instructif de mise à l'échelle a été observé au Viet Nam. À l'issue d'un projet pilote de deux ans, une baisse spectaculaire de 85 % du taux de malnutrition a été enregistrée dans les communautés qui avaient adopté l'approche modèle positive. Au cours des années qui ont suivi, les pratiques modèles positives ont été déployées à l'échelle du pays dans le cadre d'un programme national, améliorant ainsi l'état nutritionnel de plus de 2,2 millions de personnes, dont plus de 500 000 enfants (Sternin et Choo, 2000). Au lieu de continuer à imposer l'adoption des comportements positifs, le Gouvernement a décidé de déployer ces pratiques en matière de nutrition dans dix villages supplémentaires. Une nouvelle enquête sur les modèles positifs a alors été menée dans chacun de ces villages afin de structurer les enseignements tirés des exemples de réussite. Cet exemple s'aligne sur la composante d'adaptation flexible mentionnée dans le cadre du projet « Millions Learning », qui garantit une conception mieux adaptée à la mise en échelle.

D'autres études sur l'approche modèle positive ont souligné l'importance d'éviter d'imposer une liste de pratiques. Il faut au contraire privilégier

l'approche modèle positive pour repérer les leviers comportementaux. Par conséquent, les pratiques modèles positives ne devraient pas être transférées de manière traditionnelle. Il est préférable d'adapter les méthodes qui se sont révélées efficaces aux besoins des communautés. Autrement dit, il s'agit de mettre en place une structure pour accompagner les personnes qui peinent à adopter les pratiques modèles positives en établissant un cadre leur permettant d'apprendre par l'observation et la pratique auprès de ceux qui présentent des exemples de réussite. Par exemple, dans le cadre du projet de lutte contre la malnutrition au Viet Nam, les mères ont eu l'occasion d'entendre parler des comportements modèles positifs, de les observer et de les mettre en pratique (Sternin et Choo, 2000). Selon le cadre de mise à l'échelle de la Brookings Institution, ces champions et leaders jouent un rôle crucial dans la réussite de la mise à l'échelle.

Citons également le projet de recherche mené en Namibie qui, initialement, n'avait pas pour objectif de déployer les pratiques des écoles modèles positives. Le rapport indiquait que les projets de recherche modèles positifs ne doivent pas dresser la liste des « éléments de réussite » présents dans les écoles modèles positives et encore moins les imposer aux écoles moins performantes. Au contraire, ce processus d'apprentissage doit avoir lieu selon leurs propres conditions. Il convient de développer ces éléments de manière progressive dans les établissements scolaires et de les adapter à la situation propre à chaque école (UNICEF, 2016). Selon Pascale *et al.* (2010), le processus d'épanouissement personnel est aussi important que les comportements observés.

Les auteurs indiquent également que la mise à l'échelle des projets a été facilitée par le caractère participatif de toutes les étapes du processus de l'approche modèle positive ainsi que par l'implication de tous les membres de la communauté, en particulier ceux qui sont souvent exclus des processus décisionnels. Au Viet Nam, les intervenants locaux ont recueilli les témoignages d'autant de membres de la communauté que possible, indépendamment de la valeur ajoutée pour l'interlocuteur. Dans la province de Misiones en Argentine, les parents issus de communautés rurales – principalement des agriculteurs de subsistance pauvres – dont les enfants fréquentent des écoles modèles positives ont été

invités à participer à un atelier sur les modèles positifs. Bien qu'ils n'étaient pas habitués à donner leur avis, ils ont fourni un grand nombre de commentaires intéressants. Il est important d'inclure les voix des personnes qui sont souvent ignorées, notamment les femmes, les enfants, les personnes handicapées et autres groupes marginalisés, lorsque l'on souhaite modifier les normes sociales (Petit et Zalk, 2019).

Le véritable objectif du processus de l'approche modèle positive n'est pas d'accumuler des connaissances, mais avant tout de favoriser l'implication, d'attirer l'attention et d'inciter les individus à se mobiliser (Pascale *et al.*, 2010). Cette étape a été déterminante pour l'appropriation du projet en question par tous les membres de la communauté. Le succès de l'initiative de modèle positive menée en

## Encadré 7 : Principes directeurs de la mise à l'échelle

Une mise à l'échelle réussie implique un effort concerté. Ainsi, il est possible d'atteindre un niveau de déploiement optimal pour une multitude d'effets, si l'évaluation dynamique des données probantes considère cela nécessaire et moralement justifié (McLean et Gargani, 2019). Il existe quatre principes directeurs de la mise à l'échelle des programmes (les deux premiers principes sont particulièrement pertinents pour le déploiement des approches modèles positives) :

**1. Justification :** Elle dépend de la faisabilité de la mise à l'échelle des impacts. On peut parler ici de justification technique puisqu'une quantité suffisante d'éléments de preuve est requise. Il peut s'agir de l'ampleur moyenne minimum de l'effet ou d'un nombre minimum d'études prouvant l'efficacité de l'approche dans les milieux concernés. La mise à l'échelle est justifiée lorsque les données empiriques répondent aux critères ou les excèdent. Toutefois, dans le cas de l'approche modèle positive, une justification technique est plus difficilement envisageable puisqu'il est impossible de savoir si une approche fondée sur des données probantes peut, à elle seule, justifier la mise à l'échelle ou la diffusion. Par exemple, il est difficile de déterminer la façon de gérer les désaccords concernant ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas (Saïd Business School, 2010). En outre, une justification technique reste insuffisante et une justification morale est également requise. La justification légitime d'une mise à l'échelle doit refléter une vision des mesures qui soit

commune à toutes les parties impliquées. La théorie selon laquelle « plus équivaut à mieux » est contraire à cet esprit.

- 2. Déploiement optimal :** ce principe vise à inciter les partenaires d'exécution à comprendre que les solutions aux problèmes sociaux et environnementaux ont chacune un niveau de déploiement optimal, qui est rarement le déploiement maximum possible. Il convient de prendre en compte l'ensemble des impacts générés par la mise à l'échelle. Ceux-ci présenteront à la fois des avantages et des coûts pour les participants volontaires et involontaires au processus de mise à l'échelle. Trouver un juste milieu aristotélicien est plus susceptible de donner de meilleurs résultats.
- 3. Coordination :** il est essentiel que les partenaires d'exécution chargés de déployer une initiative à plus grande échelle définissent le critère justifiant le déploiement et auquel cette mise à l'échelle devra donc répondre.
- 4. Évaluation dynamique :** pour commencer, les évaluations dynamiques doivent décrire en amont les effets de la mise à l'échelle susceptibles de générer des impacts lors du déploiement. L'évaluation dynamique cherche à déterminer l'impact d'une innovation à un niveau de déploiement donné, mais également l'impact du déploiement lui-même. Il existe trois façons de réaliser une évaluation dynamique : évaluer la mise à l'échelle, apprendre constamment et faire preuve de flexibilité.

Source : Adapté de McLean et Gargani (2019)

Indonésie, qui s'apparente au projet sur la nutrition du Viet Nam, s'explique en partie par le fait que la communauté locale s'est approprié les stratégies qui ont servi à empêcher les filles de quitter leur communauté et d'entrer dans l'industrie du sexe (Dura et Singhal, 2009). Cela confirme les propos de Pascale *et al.* qui affirment que lorsqu'un groupe se voit offrir l'occasion de prendre les rênes, les membres de ce groupe se voient comme des agents du changement (*ibid.*). Dans le même ordre d'idée, Singhal (2013) fait remarquer que les personnes qui déploient l'approche modèle positive doivent comprendre ce qui différencie cette méthode du modèle classique de changement social et organisationnel. Selon le modèle occidental/septentrional traditionnel, qui attache une grande importance au rôle des experts (en partant du principe que les membres de la communauté ne connaissent pas grand-chose), ce sont les spécialistes et les agents du changement externes qui incitent un groupe à adopter des idées et des pratiques (Buscell *et al.*, 2010 ; Said Business School, 2010). Bien que la modification des comportements fasse partie intégrante de la méthode, l'approche modèle positive implique, quant à elle, que le tissu social de chaque communauté comprend un ensemble de pratiques uniques qui privilégient certains comportements (LeMahieu *et al.*, 2017).

De plus, le déploiement des pratiques modèles positives requiert de mettre l'accent sur les pratiques plutôt que sur les connaissances pour transformer durablement les comportements. Même lorsqu'elles sont bien informées, il est rare que les personnes prennent des décisions « logiques », car elles sont également guidées par leurs émotions et influencées par leur environnement (Petit et Zalk, 2019). Pour être plus réaliste, un cadre relatif à la modification des comportements devrait classer les facteurs de changement en trois grandes catégories : facteurs individuels, collectifs et environnementaux.

Selon Pascale *et al.*, il est plus facile de changer sa façon de penser en agissant que sa façon d'agir en réfléchissant (2010). Il s'agit d'un facteur qui contribue grandement à la réussite de la mise en œuvre des programmes éducatifs. Par exemple, dans le cadre d'une méta-analyse de la recherche sur la formation et l'accompagnement, Joyce et Showers (2002, dans Fixsen *et al.*, 2005) ont compilé des données collectées au cours de plusieurs années de recherche systématique sur la formation des

enseignants des écoles publiques. Les programmes de formation uniquement fondés sur la théorie et des séances discussions ont conduit à une amélioration modeste des connaissances et de la capacité des enseignants à mettre en pratique les compétences nouvellement acquises dans l'environnement protégé de la formation. Des gains plus importants ont été enregistrés lorsque des démonstrations et des exercices pratiques commentés sont venus compléter les séances théoriques et les discussions dans le cadre des ateliers de formation. Cependant, les nouvelles compétences étaient toujours peu utilisées en classe. Lorsqu'un service d'accompagnement en cours d'emploi a finalement été ajouté, il a été beaucoup plus facile pour les enseignants d'acquérir des connaissances, de maîtriser les aptitudes requises et d'utiliser les nouvelles compétences dans des conditions réelles. Les auteurs constatent qu'il n'est possible de mettre en place des programmes de formation et d'accompagnement qu'avec le soutien total et la participation active des chefs d'établissement. Ils ajoutent que les résultats obtenus sont bien meilleurs lorsque les enseignants ont la volonté et les moyens de s'investir pleinement.

Dans la province argentine de Misiones, un plan d'action a été élaboré en collaboration avec les parents, les enseignants et les chefs d'établissement immédiatement après l'identification des pratiques modèles positives. Les six écoles concernées ont mis sur pied une initiative en s'appuyant sur les pratiques modèles positives et les solutions pratiques définies. Certains comportements modèles positifs ont été immédiatement adoptés. La semaine suivante, les enseignants et les parents ont recensé les enfants absents et se sont rendus à leur domicile pour discuter de leur absence avec leurs parents. De plus, les élèves et leurs parents ont fabriqué à la maison des affiches de motivation sur lesquelles figuraient les mesures prises par les parents pour améliorer la qualité de l'éducation de leurs enfants. L'abandon scolaire a chuté de manière considérable dans la province de Misiones.

Au Viet Nam, suite au succès du programme initial en matière de nutrition, les 14 villages qui avaient participé au programme ont donné naissance au concept d'« université vivante ». Ces villages ont fait office de laboratoire social pour évaluer l'exposition des participants au processus nutritionnel à différentes étapes de la mise en œuvre. Outre la possibilité d'en apprendre plus sur le cadre conceptuel, les



participants avaient avant tout l'occasion de prendre part aux activités sur le terrain dans les villages et de mettre à l'essai pendant quelques jours les principaux éléments du programme (Pascale *et al.*, 2010). Après avoir obtenu leur diplôme, les personnes ayant participé au projet d'université vivante sont retournées dans leurs provinces et districts respectifs pour mettre en œuvre le programme modèle positif en matière de nutrition dans deux villages. Dans les sept années qui ont suivi, près de 50 000 enfants ont reçu l'aide de plus 400 équipes diplômées de cette université.

Un autre catalyseur du changement et de l'expansion de l'approche modèle positive a été la capacité des bénéficiaires à constater les résultats des pratiques adoptées. Il est donc important de mettre rapidement en évidence les progrès accomplis afin de montrer que le changement est possible. Au Viet Nam, par exemple, les membres de la communauté ont constaté des changements concrets dans le poids des enfants lorsque ceux-ci ont été mesurés après l'adoption de pratiques modèles positives en matière de nutrition et ont ainsi été convaincus de l'efficacité des pratiques identifiées. Comme le soulignent Pascale *et al.* (2010), la capacité de mesurer constitue un puissant catalyseur de changement des comportements. Deux ans après le lancement du projet modèle positif en Indonésie, plus aucune fille n'avait quitté Gadungsari pour entrer dans l'industrie du sexe depuis le début du programme modèle positif contre la traite des filles : un changement considérable.

Identifier les membres de la communauté susceptibles de « changer la donne » constitue également un facteur clé pour renforcer le processus du modèle positif. Ces individus peuvent être considérés comme les champions des pratiques modèles positives et peuvent jouer un rôle majeur dans la promotion d'une pratique ou d'un programme. Ainsi, le cadre de Brookings pour la mise à l'échelle considère les champions et les leaders de l'apprentissage au sein de l'écosystème éducatif, ou externes à celui-ci, comme des éléments importants du processus. Il s'agit de l'un des principaux enseignements tirés de l'approche relative aux normes sociales, indiquant que la collaboration avec des précurseurs s'avère particulièrement utile pour impulser un changement des normes comportementales fondées sur des motivations collectives (voir la section 6.1, intitulée

« Les sciences comportementales au service du changement et de la mise à l'échelle des pratiques et comportements modèles positifs »). Au Viet Nam, par exemple, l'intérêt des bénéficiaires à partager les pratiques modèles positives en matière de nutrition avec autres villages a permis de déployer ces pratiques à plus grande échelle. Cette décision a émané de la communauté et a été avancée par les membres de la communauté eux-mêmes, et non par les experts.

Enfin, il peut s'avérer utile de documenter les réussites et les solutions mises en œuvre pour relever les principaux défis afin de convaincre les autres communautés rencontrant des difficultés similaires des avantages de l'approche modèle positive pour identifier les pratiques qui leur permettront de résoudre un problème persistant. Ceci est d'autant plus important dans les pays en développement, où les données relatives à l'éducation sont relativement rares. Le gouvernement et les organismes donateurs doivent veiller à ce que les parties prenantes de l'éducation utilisent des données sur l'apprentissage de qualité. Des méthodes rigoureuses et systématiques de collecte des données relatives à l'apprentissage doivent ainsi être appliquées pour garantir une amélioration continue fondée sur des données probantes. En outre, il convient de promouvoir une culture de recherche et développement au sein des écoles comme principal facteur d'innovation et d'amélioration (Robinson et Winthrop, 2016).

Par ailleurs, selon Bradley *et al.* (2009), le recours à l'approche modèle positive pour partager les bonnes pratiques s'appuie sur certaines des principales caractéristiques permettant d'accélérer la diffusion, notamment la clarté, la simplicité de la mise en œuvre et l'obtention de résultats observables. Il est intéressant de constater que dans l'exemple de l'approche modèle positive dans le domaine de la santé, les auteurs ont utilisé des méthodes statistiques fondées sur la collecte de données qualitatives auprès de 122 membres du personnel hospitalier afin de comprendre leurs points de vue et leurs expériences concernant le délai porte-ballon<sup>8</sup> dans leur hôpital. Les auteurs ont utilisé des données

8. Intervalle de temps entre l'arrivée du patient à l'hôpital et la réalisation de l'angioplastie coronaire.

## Encadré 8 : Documenter les réussites en matière de l'approche modèle positive

Il existe de nombreuses façons de documenter les programmes et pratiques qui ont été couronnés de succès, notamment :

- Les médias locaux (radio, télévision, journaux, etc.) ;
- Les contenus visuels créatifs (posters, brochures, bandes dessinées) ;
- Internet ;
- Les documentaires ;
- Les réseaux sociaux (Facebook, Instagram, Twitter) ;
- Les articles universitaires et les ouvrages.

Il existe une abondance d'exemples de réussites en matière de l'approche modèle positive dans différents médias, notamment :

- **Dans des ouvrages** : Pascale *et al.*, *The Power of Positive Deviance: How Unlikely Innovators Solve the World's Toughest Problems*. Harvard Business Press, Boston (États-Unis), 2010 ;
- **Sur Internet** : Positive Deviance Collaborative (2020). <https://positivedeviance.org/> ;
- **Dans des articles universitaires** : voir la liste de références bibliographiques en annexe ;
- **Dans divers contenus visuels créatifs** : Positive Deviance Wisdom Series. (2009). <https://www.utep.edu/liberalarts/sji/products/positive-deviance-wisdom-series.html> ;
- **Dans des podcasts** : [The Change Pod.](#)

qualitatives pour dresser une liste de stratégies hospitalières et déterminer lesquelles étaient statistiquement associées à un délai porte-ballon plus court. Ces stratégies ont ensuite été diffusées par le biais d'une campagne publique, avec le soutien d'associations et d'organismes professionnels œuvrant à réduire le délai porte-ballon à 90 minutes ou moins pour 75 % des patients traités par angioplastie coronaire. Des boîtes à outils, des webinaires et des lettres d'information rapportant des exemples de réussites ont également été mis à disposition. Les résultats étaient sans équivoque : alors que seule la moitié des patients bénéficiaient jusqu'alors d'un délai porte-ballon conforme aux directives, en 2008 ce chiffre est passé à 75 % des patients (Bradley *et al.*, 2009). Comme l'illustre cet exemple, différentes plateformes permettent de communiquer les changements, en fonction du public cible. Il est important d'impliquer les principales personnes d'influence soutenant ces efforts lors de la sélection d'une stratégie de communication. À plus grande échelle, il convient de s'appuyer sur les médias à forte pénétration et sur les personnalités publiques les plus influentes (Petit et Zalk, 2019). Ainsi, les réussites relatives aux modèles positifs ont été communiquées de différentes façons (voir l'**encadré 8**).

Comme mentionné dans la section 3 du présent document, intitulée « Définitions et précisions conceptuelles », il est important de documenter les bonnes pratiques, ainsi que les difficultés rencontrées et les échecs essayés pendant les phases de mise en œuvre et de mise à l'échelle, afin de générer des données probantes qui pourront être utilisées pour améliorer l'efficacité et l'efficience de ces processus. Le projet de recherche mené dans le cadre de l'initiative DMS vise donc à documenter systématiquement les réussites, les difficultés rencontrées pendant les efforts de déploiement ainsi que les points à améliorer<sup>9</sup>.

9. Cette démarche sera rendue possible grâce au travail des collaborateurs du projet ROSIE (de l'anglais *Research on Scaling the Impact of Innovations in Education* : « Recherche sur la mise à l'échelle de l'impact des innovations pédagogiques ») qui s'inscrit dans le cadre du programme de partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation/Centre de recherches pour le développement international (CRDI) et qui est dirigé par le CEU de la Brookings Institution.

## Encadré 9 : Limites de l'approche modèle positive

L'une des critiques concernant l'approche modèle positive porte sur le fait que les idées de modèle positif manquent de précision conceptuelle, étant donné que les publications existantes utilisent des définitions différentes et que les possibilités de théorisation de l'approche modèle positive sont limitées (Herington et Van De Fliert, 2018, cités dans Albanna et Heeks, 2019). D'autres auteurs évoquent également la difficulté de repérer les exceptions positives et les comportements modèles positifs associés. D'un point de vue pratique, une enquête sur les modèles positifs implique généralement une collecte de données primaires avec la participation de la communauté, des discussions de groupe et des entretiens. Par conséquent, le coût des interventions relatives aux modèles positifs a tendance à être élevé (Albanna et Heeks, 2019).

En outre, la plupart des études sur les modèles positifs réalisées jusqu'à présent se sont principalement intéressées à un domaine particulier et leur répartition géographique était limitée. Zaidi *et al.* (2012), par exemple, ont découvert que la grande majorité (2012 %) des études analysées portaient sur la santé publique, dont 89 % se concentraient spécifiquement sur la malnutrition. Seulement quatre études n'étaient pas liées au domaine de la santé : deux portaient sur l'agriculture (Birhanu *et al.*, 2017 ; Tekle, 2015), une sur la protection de l'enfance (Lackovich-Van Gorp, 2017) et une sur l'éducation. Qui plus est, la plupart des études couvraient seulement quelques pays d'Asie (Albanna et Heeks, 2019), où l'approche modèle positive dans le domaine de la nutrition est une pratique ancrée.

La troisième problématique en matière de l'approche modèle positive concerne les pratiques de mise à l'échelle au sein des communautés. L'approche modèle positive repose largement sur la participation communautaire pour promouvoir l'adoption et la mise en œuvre des pratiques identifiées et faire évoluer les comportements grâce à l'efficacité personnelle. L'un des problèmes posés par cette approche est l'impossibilité de généraliser les pratiques et les comportements mis en évidence d'une communauté à une autre. Dans la plupart des études analysées, les interventions relatives aux modèles positifs ciblaient des communautés de petite taille. Les pratiques identifiées au sein d'une communauté sont spécifiques à la situation de cette dernière, les rendant difficiles à répliquer au sein d'autres communautés (Saïd Business School, 2010).

Source: Adapted from Pascale *et al.* (2010) and LeMahieu *et al.* (2017)



## Recommandations

Quelques-uns des facteurs ayant contribué à l'expansion réussie des initiatives modèles positives et pouvant être utilisés pour déployer les comportements et les pratiques modèles positives [phase 4] sont résumés ci-après :



La recherche doit être contextualisée, adaptée et alignée sur les stratégies et les plans sectoriels en matière d'éducation des pays participants, ainsi que sur leurs besoins émergents, pour garantir sa pertinence et favoriser l'adhésion au projet.



Les systèmes éducatifs (notamment au niveau des établissements scolaires) doivent adopter de nouvelles approches et créer une forte culture de recherche et développement impliquant toutes les parties prenantes concernées.



Il est essentiel d'obtenir l'adhésion de toutes les parties prenantes et/ou de tous les membres de la communauté concernés dès le début des travaux de recherche (création et mise en œuvre conjointes).



Se concentrer sur la pratique plutôt que sur les connaissances a permis une modification durable des comportements et conféré de la crédibilité à l'approche des modèles positifs pour résoudre un problème persistant donné.



Plutôt que d'effectuer une mise à l'échelle, de nouvelles études en matière de l'approche modèle positive ont été menées dans certaines localités en vue d'identifier les comportements modèles positifs associés aux bons résultats. Cette approche peut s'avérer utile dans le cadre de recherches opérationnelles ou sur la mise en œuvre, mais il est nécessaire de définir les limites de chaque localité. Ainsi, les facteurs contextuels, tels que la culture, le genre, les caractéristiques de l'organisation sociale, les politiques et l'économie locales, doivent être pris en compte pour déterminer le déploiement optimal.



Les bénéficiaires ayant constaté des résultats tangibles grâce à l'approche modèle positive convaincront facilement d'autres personnes de lancer leur propre enquête basée sur les modèles positifs pour faire face à une problématique donnée.



Documenter les réussites des différentes parties prenantes en utilisant divers supports (y compris les posters, les brochures, les publications, les contenus visuels créatifs, les réseaux sociaux, les podcasts, etc.) peut s'avérer utile pour convaincre d'autres communautés des avantages de l'approche modèle positive. Les canaux de communication doivent être adaptés en fonction du contexte (par exemple, accès à l'électricité, connectivité, etc.).



Il convient d'identifier et d'encourager les leaders techniques et de haut niveau au sein du gouvernement et des écoles et à l'extérieur.



Les processus de collecte continue de données doivent être renforcés, afin de pouvoir évaluer et déterminer ce qui fonctionne ou pas, pourquoi, comment réaliser ces innovations et à quel coût, grâce à de meilleurs indicateurs et une documentation plus efficace des processus de déploiement.



Les nouveaux points de vue doivent être échangés sur un réseau de plateformes d'idées. Ces plateformes doivent permettre à des parties prenantes d'horizons professionnels et géographiques différents de partager des approches efficaces d'amélioration de la qualité de l'éducation et de les déployer de manière optimale.



Il convient de solliciter l'expertise de divers acteurs à l'extérieur des établissements scolaires. D'autres initiatives communautaires impliquant des personnes aux compétences et aux connaissances diverses peuvent fournir une assistance stratégique à l'écosystème éducatif.







## 7. Conclusion

Bien que l'approche modèle positive soit relativement récente, elle a été utilisée dans le cadre de divers projets de recherche du monde entier et dans différents domaines. Son efficacité en tant que catalyseur ne doit pas être sous-estimée, car elle renferme un potentiel énorme permettant de transformer positivement les communautés et les individus afin de modifier les comportements.

S'agissant des méthodologies modèles positives employées pour identifier les écoles modèles positives au cours des phases 1 et 2 de l'initiative DMS, la présente analyse a montré que les études initiées par des chercheurs se sont appuyées sur des méthodes statistiques et des évaluations qualitatives pour confirmer la sélection d'exceptions positives. D'autres études adoptant une approche pilotée par la communauté ont impliqué des membres de la communauté tout au long du processus, de la définition de l'approche modèle positive dans un contexte donné à l'identification des exceptions positives. Cette partie de l'analyse méthodologique a permis de tirer deux enseignements importants. Premièrement, il convient d'avoir recours à différentes méthodes pour effectuer les analyses, notamment des enquêtes qualitatives sur le terrain et des approches quantitatives dès le début des activités de recherche. Deuxièmement, il est essentiel d'impliquer les principales parties prenantes, telles que les autorités éducatives et les membres de la communauté, tout au long du projet de recherche en adoptant des approches participatives.

L'identification des pratiques et des comportements modèles positifs qui viendront étayer la phase 3 du projet de recherche mené dans le cadre de l'initiative DMS se décompose en deux grandes étapes. La première étape consistait à analyser les études ayant adopté une approche qualitative afin de comprendre comment les exceptions positives avaient pu être identifiées dans le domaine de l'éducation ainsi que dans d'autres secteurs. Il a ainsi été démontré que les entretiens approfondis, les discussions de groupe et les observations en classe avaient été utilisés pour identifier les comportements à l'origine de performances exceptionnelles. Dans le secteur de l'éducation en particulier, ces entretiens ont principalement ciblé les chefs d'établissements, les

enseignants et les élèves, en incluant également dans une moindre mesure d'autres autorités éducatives, les parents et les membres de la communauté. La deuxième étape portait sur l'identification des pratiques et de leurs catalyseurs grâce aux sciences comportementales. La réalisation d'une analyse exhaustive qui permet de différencier les facteurs individuels et collectifs pouvant influencer les comportements s'est révélée essentielle, et il a été établi qu'il était possible d'effectuer cette analyse de manière efficace en combinant plusieurs méthodes.

Enfin, en vue d'identifier les leviers de mise à l'échelle et les incitations en la matière pour la phase 4 de l'initiative DMS, différents cadres et études ont été analysés en portant une attention particulière à la promotion de la modification des comportements, à la mise en place des bonnes pratiques et à la mise à l'échelle efficace et efficiente de ces dernières.

La documentation sur les sciences comportementales met en avant trois conclusions importantes : i) l'utilisation de ces types d'outils est rentable ; ii) il ne s'agit pas d'une approche générique et les stratégies doivent donc être adaptées au contexte, en particulier dans les sociétés non occidentales, non instruites, non industrialisées, modestes et non démocratiques, dans lesquelles l'utilisation de ces outils est moins fréquente ; et iii) les sciences comportementales sont complémentaires et ne peuvent pas se substituer à des politiques et programmes traditionnels. De même, les enseignements tirés de la science de la mise à l'échelle et de la recherche sur la mise en œuvre mettent en évidence l'importance de prendre en compte le contexte et d'inclure, entre autres, les éléments culturels, les caractéristiques de l'économie locale et les besoins émergents des parties prenantes. En outre, des études ont souligné la nécessité de documenter les processus et de renforcer les mécanismes de mesure.

Il peut s'avérer utile de considérer la mise à l'échelle comme la diffusion d'idées, l'implication de tous les acteurs, y compris les autorités locales et régionales, la démonstration de résultats tangibles et la collaboration avec les communautés, plutôt que le recours exclusif aux connaissances pour susciter la modification des comportements.

## 8. Références bibliographiques

- Adhikari, D., « Exploring the Differences between Social and Behavioral Science ». *Behavioral Development Bulletin*, vol. 21, n° 2, 2016, p. 128-135. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1037/bdb0000029>.
- Albanna, B. et R. Heeks, « Positive Deviance, Big Data, and Development: A systematic literature review ». *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, vol. 85, n° 1, 2019, e12063.
- Almeida, S. R., Lourenço, J. S., Dessart, F. J. et Ciriolo, E., *Insights from Behavioural Sciences to Prevent and Combat Violence Against Women with Awareness-Raising and Education Activities*. Centre commun de recherche, 2016.
- Altet, M., Paré Kaboré, A. et Sall, H. N., *OPERA — Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les Apprentissages des élèves : Recherche OPERA dans 45 écoles du Burkina Faso 2013-2014*. Rapport final, OPERA, 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://apprendre.auf.org/wp-content/uploads/2019/04/OPERA-rapport-final.pdf>.
- Altschuld, J. W., Kumar, D., Smith, D. W. et Goodway, J. D., « School-based Educational Innovations: Case Illustrations of Context-Sensitive Evaluations ». *Family & Community Health*, vol. 22, n° 1, 1999, p. 66-79.
- Andrabi, T., Das, J. et Khwaja, A. I., « Report Cards: The Impact of Providing School and Child Test Scores on Educational Markets ». *American Economic Review*, vol. 107, n° 6, 2017, p. 1535-1563. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1257/aer.20140774>.
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A. et Geven, K., *Simulating the Potential Impacts of Covid-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes*. Banque mondiale, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <http://pubdocs.worldbank.org/en/798061592482682799/covid-and-education-June17-r6.pdf>.
- Ball, S., Eckel, C. C. et Heracleous, M., « Risk aversion and physical prowess: Prediction, choice and bias ». *Journal of Risk and Uncertainty*, vol. 41, 2010, p. 167-193. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1007/s11166-010-9105-x>.
- Banerjee, A. et Duflo, E., « Addressing Absence ». *Journal of Economic Perspectives*, vol. 20, n° 1, 2006, p. 117-132. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1257/089533006776526139>.
- Barrera-Osorio, F., Gonzalez, K., Lagos, F. et Deming, D. J., « Providing performance information in education: An experimental evaluation in Colombia ». *Journal of Public Economics*, vol. 186, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104185>.
- Bates, M. A. et Glennerster, R., « The Generalizability Puzzle ». *Stanford Social Innovation Review*, 2017. Disponible à l'adresse suivante : [https://ssir.org/articles/entry/the\\_generalizability\\_puzzle](https://ssir.org/articles/entry/the_generalizability_puzzle).
- Battle, M., Haijing Huang, C. et Lehmann, L., « Encouraging Handwashing in Schools Through Behavioral Nudges ». 2021. Disponible à l'adresse suivante : [https://www.idinsight.org/wp-content/uploads/2021/06/Handwashing\\_PolicyBrief\\_20Sept\\_logochange.pdf](https://www.idinsight.org/wp-content/uploads/2021/06/Handwashing_PolicyBrief_20Sept_logochange.pdf).
- Bau, N. et Das, J., « The Misallocation of Pay and Productivity in the Public Sector: Evidence from the Labor Market for Teachers ». Document de travail de la Banque mondiale consacré à la recherche sur les politiques (8050), 2017.
- Baulch, B. et Duc, L. T., « Do Extra Classes Improve Cognitive Test Scores? Evidence from Viet Nam ». *Young Lives*, 2012.
- Behavioural Insights Team, EAST. *Four Simple Ways to Apply Behavioural Insights*, The Behavioural Insights Team, 2014.
- Bell, C. A., Dobbelaer, M. J., Klette, K. et Visscher, A., « Qualities of Classroom Observation Systems ». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 30, n° 1, 2019, p. 3-29. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539014>.

- Benhassine, N., Devoto, F., Duflo, E., Dupas, P. et Pouliquen, V., (2015). « Turning a Shove into a Nudge? A «Labeled Cash Transfer» for Education. ». *American Economic Journal: Economic Policy*, vol. 7, n° 3, 2015, p. 86-125. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1257/pol.20130225>.
- Bergman, P., Lasky-Fink, J. et Rogers, T., « Simplification and defaults affect adoption and impact of technology, but decision makers do not realize it ». *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 158, 2020, p. 66-79. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2019.04.001>.
- Berlinski, S., Busso, M., Dinkelman, T. et Martínez C. A., « Reducing Parent–School Information Gaps and Improving Education Outcomes: Evidence from High-Frequency Text Messages ». Document de travail du Bureau national de recherche économique, série 28581, Bureau national de recherche économique, 2021.
- Bicchieri, C., *Norms in the Wild. How to Diagnose, Measure, and Change Social Norms*. Oxford University Press, 2016.
- Birhanu, M. Y., Girma, A. et Puskur, R., « Determinants of success and intensity of livestock feed technologies use in Ethiopia: Evidence from a positive deviance perspective ». *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 115, 2017, p. 15-25. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.09.010>.
- Bogner, K., Raphael, L. et Pressley, M., « How Grade 1 Teachers Motivate Literate Activity by Their Students ». *Scientific Studies of Reading*, vol. 6, n° 2, 2002, p. 135-165. Disponible à l'adresse suivante : [https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0602\\_02](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0602_02).
- Bohn, C. M., Roehrig, A. D. et Pressley, M., « The First Days of School in the Classrooms of Two More Effective and Four Less Effective Primary-Grades Teachers ». *The Elementary School Journal*, vol. 104, n° 4, 2004, p. 269-287. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1086/499753>.
- Bouman, M., Lubjuhn, S. et Singhal, A., *What explains enhanced psychological resilience of students at VMBO schools in The Netherlands? The Positive Deviance Approach in Action*. Center for Media & Health, 2014.
- Bradley, E. H., Curry, L. A., Ramanadhan, S., Rowe, L., Nembhard, I. M., et Krumholz, H. M., « Research in action: Using positive deviance to improve quality of health care ». *Implementation Science*, vol. 4, n° 1, 2009, p. 25. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-25>.
- Braun, V. et Clarke, V., « Using Thematic Analysis in Psychology ». *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, n° 2, 2006, p. 77-101. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Braun, V. et Clarke, V. 'Using Thematic Analysis in Psychology', *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, n°. 2, 2006, pp. 77–101. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Braun, V. et Clarke, V., *Thematic Analysis. APA Handbook of Research Methods in Psychology*. American Psychological Association, Washington, D.C., 2012.
- Buscell, P., Lindberg, C. et Singhal, A., *Inviting Everyone: Healing Healthcare through Positive Deviance*. 2010.
- Castro, C. C., *Teacher Practices in Primary Schools with High Value-Added Scores and Engaging Lessons in Disadvantaged Communities in Rural Mexico*. Université de Cambridge, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.repository.cam.ac.uk/bitstream/handle/1810/275368/TODO%2010Hardbound.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Cheang, C. J. Y. et Goh, E. C. L., « Why some children from poor families do well – an in-depth analysis of positive deviance cases in Singapore ». *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, vol. 13, sup1, 2018, 1563431. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1080/17482631.2018.1563431>.
- Cialdini, R. B., Wosinska, W., Barrett, D. W., Butner, J. et Gornik-Durose, M., « Compliance with a Request in Two Cultures: The Differential Influence of Social Proof and Commitment/Consistency on Collectivists and Individualists ». *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 25, n° 10, 1999, p. 1242-1253. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1177/0146167299258006>.



- Cunha, N., Lichand, G., Madeira, R. et Bettinger, E., « What is It About Communicating With Parents ». Manuscrit non publié, Université de Stanford, 2017.
- De Walque, D. et Valente, C., « Incentivizing School Attendance in the Presence of Parent–Child Information Frictions ». Document de travail de la Banque mondiale consacré à la recherche sur les politiques (8476), 2018.
- DeJaeghere, J., Richardson, D., Schowengerdt, B., Hinton, R. et Muñoz Boudet, A., « Guidance Note on Qualitative Research in Education: Considerations for Best Practice ». Note d'orientation préparée pour le groupe de travail Building Evidence in Education, Ministère du développement international, 2020.
- Dhar, D., Jain, T. et Jayachandran, S., « Reshaping Adolescents' Gender Attitudes: Evidence from a School-Based Experiment in India ». Bureau national de recherche économique, document de travail n° 25331, 2018.
- Dizon-Ross, R., « Parents' Beliefs about Their Children's Academic Ability: Implications for Educational Investments ». *American Economic Review*, vol. 109, n° 8, 2019, p. 2728-2765.
- Drury, D. et Doran, H., « The Value of Value-Added Analysis », Note de recherche sur les politiques de la National School Boards Association, vol. 3, n° 1, 2003. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.arp.org.py/images/files/NSBA%20Research%20Brief%20on%20VA.PDF>.
- Durá, L. et Singhal, A., « Will Ramón Finish Sixth Grade? Positive Deviance for Student Retention in Rural Argentina ». *Positive Deviance Wisdom Series*, Université de Tufts, 2009, p. 1-8.
- Durkheim, É., *The Rules of Sociological Method*. Free Press of Glencoe, 1964.
- Durlak, J. A. et DuPre, E. P., « Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation ». *American Journal of Community Psychology*, vol. 41, n° 3-4, 2008, p. 327. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>.
- Dustan, A., Maldonado, S. et Hernandez-Agramonte, J. M., *Motivating bureaucrats with non-monetary incentives when state capacity is weak: Evidence from large-scale field experiments in Peru*. 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15198.28480>.
- eMBeD, « How to Encourage School Principals not to Play Hooky ». Banque mondiale, 2018.
- Fishbein, M. et Yzer, M. C., « Using Theory to Design Effective Health Behavior Interventions ». *Communication Theory*, vol. 13, n° 2, 2003, p. 164-183. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2003.tb00287.x>.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. et Wallace, F., *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. The National Implementation Research Network, Université de Floride du Sud, 2005.
- Froemel Andrade, J. E., *Determinación del Rendimiento Escolar Bajo una Prisma de Equidad: La evaluación del valor agregado (Pensamiento y Análisis de Datos)*. 2003.
- Hanushek, E. A. et Hoxby, C. M., « Developing Value-Added Measures for Teachers and Schools », dans Koret Task Force on K-12 Education (dir.), *Reforming Education in Arkansas*. Hoover Institution Press, 2005, p. 99-104.
- Harper, S. R., *Black Male Student Success in Higher Education: A Report from the National Black Male College Achievement Study*. Centre d'études des relations raciales et de l'équité dans l'éducation, Université de Pennsylvanie, 2012. Disponible à l'adresse suivante : [https://web-app.usc.edu/web/rossier/publications/231/Harper%20\(2012\)%20Black%20Male%20Success.pdf](https://web-app.usc.edu/web/rossier/publications/231/Harper%20(2012)%20Black%20Male%20Success.pdf).
- Herington, M. J. et Van De Fliert, E., « Positive Deviance in Theory and Practice: A Conceptual Review ». *Deviant Behavior*, vol. 39, n° 5, 2018, p. 664-678. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1080/01639625.2017.1286194>.
- Hoyt, W. T., « Rater bias in psychological research: When is it a problem and what can we do about it? ». *Psychological Methods*, vol. 5, n° 1, 2000, p. 64-86. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1037/1082-989x.5.1.64>.

CRDI, « Scaling Science ». *Scaling Science*, 2016.

IRS, *Behavioral Insights Toolkit*. IRS, 2017.

Jones, N., Presler-Marshall, E. et Van Anh, T. T., « Individual empowerment is not enough: Using a social norms lens to understand the limited educational uptake of Viet Nam's Hmong girls ». *Policy Futures in Education*, vol. 14, n° 5, 2016, p. 539-555. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1177/1478210315620943>.

Joyce, B. et Showers, B., *Student Achievement through Staff Development*. Troisième édition, Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

Kahneman, D., « Maps of Bounded Rationality: Psychology for Behavioral Economics ». *American Economic Review*, vol. 93, n° 5, 2003, p. 1449-1475. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1257/000282803322655392>.

Kahneman, D., *Thinking, Fast and Slow*. Macmillan, 2011.

Karamperidou, D., Brossard, M., Peirolo, S. et Richardson, D., *Time to Teach – Teacher Attendance and Time on Task in Eastern and Southern Africa*. Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, 2020.

Karlan, D. et Linden, L. L., « Loose Knots: Strong versus Weak Commitments to Save for Education in Uganda ». Bureau national de recherche économique, document de travail n° 19863, 2014.

Karlan, D. et Zinman, J., « List Randomization for Sensitive Behavior: An Application for Measuring Use of Loan Proceeds ». *Journal of Development Economics*, vol. 98, n° 1, 2012, p. 71-75.

Kassin, S. M., « Deposition Testimony and the Surrogate Witness: Evidence for a «Messenger Effect» in Persuasion ». *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 9, n° 2, 1983, p. 281-288. Disponible à l'adresse suivante :

<https://doi.org/10.1177/0146167283092013>.

Kreijns, K., Vermeulen, M., Van Acker, F. et van Buuren, H., « Predicting teachers' use of digital learning materials: combining self-determination theory and the integrative model of behaviour prediction ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 37, n° 4, 2014, p. 465-478. Disponible à l'adresse suivante: <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882308>.

Lackovich-Van Gorp, A., « Unearthing local forms of child protection: Positive deviance and abduction in Ethiopia ». *Action Research*, vol. 15, n° 1, 2017, p. 39-52. Disponible à l'adresse suivante: <https://doi.org/10.1177/1476750316679240>.

LeMahieu, P. G., Nordstrum, L. E. et Gale, D., « Positive Deviance: learning from positive anomalies ». *Quality Assurance in Education*, vol. 25, n° 1, 2017, p. 109-124. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1108/QAE-12-2016-0083>.

Lévano, L. et Ponce, A., *Diseño de intervenciones para reducir el acoso sexual en las escuelas desde la perspectiva de las normas sociales*. Congreso Internacional de Educación Emocional PUCP, Lima, 2019.

Lichand, G. et Christen, J., « Behavioral Nudges Prevent Student Dropouts in the Pandemic (no 363) ». Document de travail, 2021.

Lunn, P. D., « Behavioural Economics and Policymaking: Learning from the Early Adopters ». *The Economic and Social Review*, vol. 43, n° 3, 2012, p. 423-449.

Mahdjoub, R. et Mingat, A., *Évaluation de la performance d'un système éducatif en termes de pilotage pédagogique de ses écoles et comparaisons entre 10 pays africains*, 2020.

Maletta, H., « La evolución del Homo economicus: Problemas del marco de decisión racional en Economía ». *Economía*, vol. 33, n° 65, 2010, p. 9-68.

Martin, J., « Putting the Spotlight on Teacher Performance ». *The UNICEF Education Think Piece Series*, n° 35, 2018.

Mayer, S. E., Kalil, A., Oreopoulos, P. et Gallegos, S., « Using Behavioral Insights to Increase Parental Engagement: The Parents and Children Together Intervention ». *Journal of Human Resources*, vol. 54, n° 4, 2019, p. 900-925. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.3368/jhr.54.4.0617.8835R>.

- McKenzie, D. et Siegel, M., « Eliciting Illegal Migration Rates through List Randomization ». *Migration Studies*, vol. 1, n° 3, 2013, p. 276-291. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1596/1813-9450-6426>.
- McLean, R. et Gargani, J., *Scaling Impact: Innovation for the Public Good*. Routledge, 2019.
- McPherson, A., *Measuring Value Added in Schools*. Commission nationale pour l'éducation, 1992.
- Miller, C. M., Kethlhapile, M., Rybasack-Smith, H. et Rosen, S., « Why are Antiretroviral Treatment Patients Lost to Follow-Up? A qualitative study from South Africa ». *Tropical Medicine & International Health*, vol. 15, 2010, p. 48-54.
- MineduLAB, « Incentivos no-monetarios en «Bono Escuela»: Entrega de incentivos no-monetarios para mejorar el desempeño de la escuela. (Evidencias MineduLAB n° 07) ». Ministère de l'éducation, 2018.
- Mingat, A., « Chapitre 6 : La prise en compte du niveau local dans la performance d'un système éducatif ». (À paraître.)
- Molina, E., Pushparatnam, A., Rimm-Kaufman, S. et Ka-Yee Wong, K., « Evidence-Based Teaching: Effective Teaching Practices in Primary School Classrooms ». Document de travail de la Banque mondiale consacré à la recherche sur les politiques (8656), 2018.
- Nguyen, T., « Information, Role Models and Perceived Returns to Education: Experimental Evidence from Madagascar ». Manuscrit non publié, 2008, p. 6.
- Nickerson, R. S., « Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises ». *Review of General Psychology*, vol. 2, n° 2, 1998, p. 175-220. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175>.
- Ober, A. J., Dangerfield, D. T., Shoptaw, S., Ryan, G., Stucky, B. et Friedman, S. R., « Using a "Positive Deviance" Framework to Discover Adaptive Risk Reduction Behaviors Among High-Risk HIV Negative Black Men Who Have Sex with Men ». *AIDS and Behavior*, vol. 22, n° 5, 2018, p. 1699-1712.
- O'Donoghue, T. et Rabin, M., « Doing It Now or Later ». *American Economic Review*, vol. 89, n° 1, 1999, p. 103-124.
- OCDE, *Behavioural Insights and Public Policy: Lessons from Around the World*. OCDE, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270480-en>.
- OCDE, *Delivering Better Policies Through Behavioural Insights: New Approaches*. OCDE, 2019a. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1787/6c9291e2-en>.
- OCDE, *Tools and Ethics for Applied Behavioural Insights: The BASIC Toolkit*. OCDE, 2019b. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1787/9ea76a8f-en>.
- Paluck, E. L., « What's in a norm? Sources and processes of norm change ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 96, n° 3, 2009, p. 594-600.
- Pascale, R., Sternin, J. et Sternin, M., *The Power of Positive Deviance: How Unlikely Innovators Solve the World's Toughest Problems*. Harvard Business Press, 2010.
- PASEC, PASEC2019, « Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone ». Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie, 2020.
- Peiffer, C., « From Islands of Integrity to Understanding the Politics of Corruption Reduction. Phase 1 : Statistical identification of positive outliers ». Document de recherche n° 21, Developmental Leadership Programme, 2012. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.dlprog.org/publications/research-papers/from-islands-of-integrity-to-understanding-the-politics-of-corruption-reduction-phase-one-statistical-identification-of-positive-outliers>.
- Peiffer, C., Marquette, H., Armytage, R. et Budhram, T., « The surprising case of police bribery reduction in South Africa ». *Crime, Law and Social Change*, vol. 72, n° 5, 2019, p. 587-606. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1007/s10611-019-09843-8>.



- Peterman, A., Palermo, T. M., Handa, S., Seidenfeld, D. et équipe d'évaluation des programmes de subventions aux enfants en Zambie, « List randomization for soliciting experience of intimate partner violence: Application to the evaluation of Zambia's unconditional child grant program ». *Health economics*, vol. 27, n° 3, 2018, p. 622-628.
- Peters, D. H., Tran, N. T. et Adam, T., *La recherche sur la mise en œuvre en santé : Guide pratique*. Organisation mondiale de la Santé, 2013.
- Petit, V. et Zalk, T. N., *Everybody Wants to Belong: A practical guide to tackling and leveraging social norms in behavior change programming*. Bureau régional de l'UNICEF pour le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/mena/media/4891/file>.
- Petit, V., *The Behavioural Drivers Model: A conceptual framework for social and behaviour change programming*. UNICEF, Amman, 2019. Disponible à l'adresse suivante : [https://www.unicef.org/mena/media/5586/file/The\\_Behavioural\\_Drivers\\_Model\\_0.pdf%20.pdf](https://www.unicef.org/mena/media/5586/file/The_Behavioural_Drivers_Model_0.pdf%20.pdf).
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E. et Woo, D., « A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction ». *Scientific Studies of Reading*, vol. 5, n° 1, 2001, p. 35-58. Disponible à l'adresse suivante : [https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0501\\_2](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0501_2).
- Riley, B. L., « Dissemination of heart health promotion in the Ontario Public Health System: 1989–1999 ». *Health Education Research*, vol. 18, n° 1, 2003, p. 15-31. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1093/her/18.1.15>.
- RISE, « Teachers' Effectiveness in Pakistan and the Link to Wages ». 6 décembre 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://riseprogramme.org/node/550>.
- RISE, « Institutionalising Reforms from Below: When the State Fails to Lead ». 31 mai 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://riseprogramme.org/blog/institutionalising-reforms-below-when-state-fails-to-lead>.
- Robinson, J. P. et Winthrop, R., *Millions Learning: Scaling-up Quality Education in Developing Countries*. Centre pour l'éducation universelle, Brookings Institution, 2016.
- Roehrig, A. et Christesen, E., « Development and Use of a Tool for Evaluating Teacher Effectiveness in Grades K-12 », dans Shute, V. J. et Becker, B. J., (dir.), *Innovative Assessment for the 21st Century: Supporting educational needs*. Springer, 2010, p. 207-228. Disponible à l'adresse suivante : [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6530-1\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6530-1_12).
- Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E. et Pressley, M., « Mentoring Beginning Primary Teachers for Exemplary Teaching Practices ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, n° 3, 2008, p. 684-702.
- Roland, M., Coflan, C., Plaut, D., Putcha, V., Josephson, K. et McCullough, D., *Journeys to Scale: Accompanying the Finalists of the Innovations in Education Initiative*. UNICEF, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://r4d.org/resources/journeys-scale-accompanying-finalists-innovations-education-initiative/>.
- Saïd Business School, *Exploring Positive Deviance – New Frontiers in Collaborative Change*. Université d'Oxford, 2010.
- Service, O. et al., *EAST: Four Simple Ways to Apply Behavioural Insights*. La Behavioural Insights Team, 2014.
- Shediac-Rizkallah, M. C. et Bone, L. R., « Planning for the sustainability of community-based health programs: conceptual frameworks and future directions for research, practice and policy ». *Health Education Research*, vol. 13, n° 1, 1998, p. 87-108. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1093/her/13.1.87>.
- Shoenberger, N., Heckert, A. et Heckert, D., « Labeling, Social Learning, and Positive Deviance: A Look at High Achieving Students ». *Deviant Behavior*, vol. 36, n° 6, 2015, p. 474-491. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1080/01639625.2014.944066>.
- Singh, A., « Myths of Official Measurement: Auditing and Improving Administrative Data in Developing Countries ». Document de travail 20/042 de RISE, 2020.

- Singhal, A., « Transforming Education from the Inside Out: Positive Deviance to Enhance Learning and Student Retention », dans Hiemstra, R., et Carre, P. (dir.), *A Feast of Learning: International Perspectives on Adult Learning and Change*. Information Age Publishing, 2013, p. 141-160.
- Singhal, A. et Dura, L., *Protecting Children from Exploitation and Trafficking: Using the Positive Deviance Approach in Uganda and Indonesia*. Save the Children, 2009. Disponible à l'adresse suivante : [https://resourcecentre.savethechildren.net/node/11874/pdf/protecting\\_children\\_from\\_exploitation\\_and\\_trafficking.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/node/11874/pdf/protecting_children_from_exploitation_and_trafficking.pdf).
- Smythe-Leistico, K. et Page, L. C., « Connect-Text: Leveraging Text-Message Communication to Mitigate Chronic Absenteeism and Improve Parental Engagement in the Earliest Years of Schooling ». *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, vol. 23, n° 1-2, 2018, p. 139-152. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1080/10824669.2018.1434658>.
- Social Change UK, *The COM-B model of Behaviour*. Social Change UK, 2019. Disponible à l'adresse suivante : [https://social-change.co.uk/files/02.09.19\\_COM-B\\_and\\_changing\\_behaviour\\_.pdf](https://social-change.co.uk/files/02.09.19_COM-B_and_changing_behaviour_.pdf).
- Spradley, J. P., *The Ethnographic Interview*. Waveland Press, 1979. Université de Stanford, PLATO 4.0. 2013. Disponible à l'adresse suivante : <http://platorubric.stanford.edu/>.
- Sternin, J. et Choo, R., « The Power of Positive Deviancy ». *Harvard Business Review*, janvier-février 2000. Disponible à l'adresse suivante : <https://hbr.org/2000/01/the-power-of-positive-deviancy>.
- Sunstein, C. R., « Nudging: A Very Short Guide ». *J. Consumer Policy*, 2014. Disponible à l'adresse suivante : <http://dx.doi.org/10.1007/s10603-014-9273-1>.
- Sunstein, C. R., *Behavioral Sciences and Public Policy*. Première édition, Cambridge University Press, 2020.
- Sutoris, P., « Ethically scaling up interventions in educational development: a case for collaborative multi-sited ethnographic research ». *Comparative Education*, vol. 54, n° 3, 2018, p. 390-410. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1481622>.
- Tekle, L., « Analysis of Positive Deviance Farmer Training Centers in Northern Ethiopia ». *American Journal of Rural Development*, vol. 3, n° 1, 2015, p. 10-14.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. et Higgins-D'Alessandro, A., « A Review of School Climate Research ». *Review of Educational Research*, vol. 83, n° 3, 2013, p. A 357-385. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>.
- The Change Pod, « Positive Deviance: Lars Thuesen ». (Non daté.) Disponible à l'adresse suivante : [https://www.podbean.com/media/share/pb-jtmj9-e03309?utm\\_campaign=w\\_share\\_ep&utm\\_medium=dlink&utm\\_source=w\\_share](https://www.podbean.com/media/share/pb-jtmj9-e03309?utm_campaign=w_share_ep&utm_medium=dlink&utm_source=w_share).
- Tversky, A. et Kahneman, D., « Judgment Under Uncertainty: Heuristics and Biases ». *Science*, vol. 185, n° 4157, 1974, p. 1124-1131. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1126/science.185.4157.1124>.
- UNICEF, *Study of Positive Deviant Schools in Namibia*. 2016.
- UNICEF, *Pathways to scale, pathways to Results for every child*. 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/innovation/reports/pathways-scale-pathways-results-every-child>.
- UNICEF, *Évaluation de l'innovation dans les travaux de l'UNICEF*. Étude de cas du projet Data Must Speak, 2019.
- Université de Virginie, « Classroom Assessment Scoring System™ ». Curry School of Education and Human Development, Université de Virginie, 10 août 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://curry.virginia.edu/classroom-assessment-scoring-system>.
- Wandersman, A., « Community Science: Bridging the Gap between Science and Practice with Community-Centered Models ». *American Journal of Community Psychology*, vol. 31, n° 3-4, 2003, p. 227-242. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1023/A%3A1023954503247>.

Wharton-McDonald, R., Pressley, M. et Hampston, J. M., « Literacy Instruction in Nine First-Grade Classrooms: Teacher Characteristics and Student Achievement ». *The Elementary School Journal*, vol. 99, n° 2, 1998, p. 101-128. Disponible sur JSTOR.

Banque mondiale, « Learning Poverty ». Banque mondiale, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty>.

Zaidi, Z., Jaffery, T., Shahid, A., Moin, S., Gilani, A. et Burdick, W., « Change in action: Using positive deviance to improve student clinical performance ». *Advances in Health Sciences Education*, vol. 17, n° 1, 2012, p. 95-105. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1007/s10459-011-9301-8>.

Zeitlin, M., « Nutritional resilience in a hostile environment: positive deviance in child nutrition ». *Nutrition Reviews*, vol. 49, n° 9, 1991, p. 259-268. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1111/j.1753-4887.1991.tb07417.x>.



# 9. Annexe

## Références citées dans le texte

Auteur(s), année	Instrument (brève description)	Phase de recherche correspondante (1 à 4)	Lien	Remarques
Castillo-Castro, 2018	Quantitatif : modèles fondés sur la valeur ajoutée	Phase 1 : Identification des exceptions positives	<a href="#">Lien</a>	
Singhal, 2013	Qualitatif : approches participatives	Phase 1 : Identification des exceptions positives	<a href="#">Lien</a>	Exceptions positives en matière de rétention des élèves en Argentine rurale
Peiffer, 2012	Quantitatif : analyse statistique	Phase 1 : Identification des exceptions positives	<a href="#">Lien</a>	
Peiffer <i>et al.</i> , 2019	Approche mixte : analyse statistique et entretiens	Phase 1 : Identification des exceptions positives	<a href="#">Lien</a>	
Castillo-Castro, 2018	Qualitatif : guide d'entretien avec les enseignants (instrument AIMS)	Phase 3 : Identification des comportements modèles positifs	<a href="#">Lien</a>	Annexe 8
Castillo-Castro, 2018	Qualitatif : guide d'entretien avec les élèves et les chefs d'établissement	Phase 3 : Identification des comportements modèles positifs	<a href="#">Lien</a>	Annexe 9
UNICEF, 2016	Qualitatif : enquête sur l'approche modèle positive, discussion de groupe et protocoles d'entretien avec les parents, les enseignants, les élèves et les chefs d'établissement	Phase 3 : Identification des comportements modèles positifs	<a href="#">Lien</a>	Annexe C
UNICEF, 2016	Qualitatif : observations en classe	Phase 3 : Identification des comportements modèles positifs	<a href="#">Lien</a>	Annexe D
Harper, 2012	Qualitatif : questions d'entretien	Phase 3 : Identification des comportements modèles positifs	<a href="#">Lien</a>	Page 6
PLATO, 2020	Qualitatif : observations en classe	Phase 3 : Identification des comportements modèles positifs	<a href="#">Lien</a>	Cet outil est propre à certaines matières (anglais/arts du langage)
University of Virginia, 2020	Qualitatif : observations en classe	Phase 3 : Identification des comportements modèles positifs	<a href="#">Lien</a>	

Auteur(s), année	Instrument (brève description)	Phase de recherche correspondante (1 à 4)	Lien	Remarques
Bell <i>et al.</i> , 2018	Qualitatif : observations en classe	Phase 3 : Identification des comportements modèles positifs	<a href="#">Lien</a>	L'examen des outils d'observation en classe peut être utilisé pour comparer les caractéristiques importantes des différents instruments d'identification des pratiques d'enseignement efficaces
Altet <i>et al.</i> , 2015	Qualitatif : observations en classe	Phase 3 : Identification des comportements modèles positifs	<a href="#">Lien</a>	Annexe 1
Karamperidou <i>et al.</i> , 2020	Approche mixte : outils de recherche qualitatifs et quantitatifs (entretiens, enquêtes, discussions de groupe, observations en classe)	Phase 3 : Identification des comportements modèles positifs	<a href="#">Lien</a>	

## Références supplémentaires

Auteur(s), année	Instrument (brève description)	Phase de recherche correspondante (1 à 4)	Lien	Remarques
UNESCO IIEP, nd.	Qualitatif : observations en classe	Phase 3 : Identification des comportements modèles positifs	<a href="#">Lien</a>	
World Bank, 2020	Qualitatif : observations en classe (instrument TEACH)	Phase 3 : Identification des comportements modèles positifs	<a href="#">Lien</a>	Le cadre TEACH s'articule autour de deux éléments principaux : le temps consacré à la tâche et la qualité des pratiques d'enseignement
Amatari, 2015	Qualitatif : observations en classe fondées sur l'analyse des interactions (interactions élèves- enseignants)	Phase 3 : Identification des comportements modèles positifs	<a href="#">Lien</a>	
Thapa <i>et al.</i> , 2013	Qualitatif :	Phase 3 : Identification des comportements modèles positifs (climat scolaire)	<a href="#">Lien</a>	
ISO, 2018	Qualitatif	Phase 3 : Identification des comportements modèles positifs	<a href="#">Lien</a>	Les normes ISO en matière de gestion des institutions scolaires peuvent être utilisées comme instruments qualitatifs (observations en milieu scolaire ou protocoles d'entretien) afin de déterminer si les écoles sélectionnées répondent aux normes établies par l'Organisation internationale de normalisation (ISO), en prêtant une attention particulière aux élèves et aux autres bénéficiaires, au leadership visionnaire, à l'implication des acteurs, etc.
GSHS	Qualitatif : questions d'entretien avec les élèves sur l'intimidation	Phase 1 : Identification des écoles modèles positives (sécurité en milieu scolaire)	<a href="#">Lien</a>	





pour chaque enfant, des réponses

UNICEF Innocenti

Via degli Alfani, 58

50121 Florence

Italy

Tel: +39 055 2033 0

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

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

@UNICEFInnocenti on Twitter, LinkedIn,

Facebook, Instagram and YouTube