

**Renforcer les capacités
en lecture et calcul des
enfants en Côte d'Ivoire**

Octobre 2021

Molly Curtiss Wyss et Jenny Perlman Robinson

L'histoire de la mise à l'échelle du PEC

Remerciements

Ce rapport a été rédigé par Molly Curtiss Wyss et Jenny Perlman Robinson, avec l'aide précieuse de l'équipe du Centre pour l'Education Universelle de la *Brookings Institution*, en particulier : Patrick Hannahan, Larry Cooley, Brad Olsen, Katie Portnoy, Esther Rosen, Sara Coffey et Laura Mooney. Nous tenons également à remercier sincèrement nos formidables stagiaires – Mehsum Basharat, Grayson Clapp, Alan Mozaffari, Carla Solis Uehara, Sam Weiss et Elizabeth Willis – ainsi que les étudiants de la *Columbia School of International and Public Affairs* – Vimuoela Hang et Zijun Cheng – pour leurs contributions.

Nous adressons notre plus profonde gratitude à nos partenaires et collègues du Laboratoire de Mise à l'Echelle en Temps Réel en Côte d'Ivoire, qui nous ont gracieusement permis d'apprendre à leurs côtés et qui nous ont inspirés par leurs efforts inlassables pour que chaque enfant en Côte d'Ivoire ait accès à une éducation de qualité. Tout particulièrement nous remercions Faustin Koffi, Nara Kanigui Idriss Koné, Dramane Oulaï, et tous les membres du Laboratoire de Mise à l'Echelle en Temps Réel (voir Annexe II). Nous sommes également reconnaissants envers un grand nombre d'autres collègues qui ont généreusement partagé leurs connaissances et leurs commentaires sur la recherche et le processus du Laboratoire de Mise à l'Echelle en Temps Réel au cours des dernières années.

Nous apprécions les conseils et le soutien continus de deux cohortes du Groupe Consultatif de Millions Learning – la première présidée par Son Excellence Julia Gillard, 27ème Premier Ministre d'Australie, ancienne présidente du conseil d'administration du Partenariat Mondial pour l'Education, et membre distingué du Centre pour l'Education Universelle de la *Brookings Institution* – et la seconde présidée par Jaime Saavedra, directeur mondial, Pratique de l'Education, au Groupe de la Banque Mondiale, et ancien Ministre de l'Education, gouvernement du Pérou. Veuillez consulter l'annexe III pour la liste complète des conseillers.

Enfin, nous tenons à remercier nos pairs examinateurs, Noam Angrist, Larry Cooley et Rebecca Winthrop, notre concepteur, blossoming.it, et notre traductrice, Catherine Loudes. Nous remercions tout particulièrement les personnes qui ont révisé les projets de rapports : Catherine Botros, Olaf Hahn, Ashleigh Morrell, Sarah Osbourne, Marion Paravicini, Devyani Pershad, Ben Tan, Sabina Vigani, et Loïc Watine.

La Brookings Institution est une organisation à but non lucratif dédiée à la recherche indépendante et aux solutions politiques. Sa mission est de mener des recherches indépendantes de haute qualité et, sur la base de ces recherches, de fournir des recommandations innovantes et pratiques aux décideurs politiques et au public. Les conclusions et recommandations de toute publication de la Brookings Institution sont uniquement celles de leurs auteurs et ne reflètent pas l'opinion de l'Institution, de sa direction et des autres chercheurs, ni celles de ses donateurs et de leurs dirigeants, employés ou Conseils des Gouverneurs.

Brookings est vivement reconnaissante du soutien apporté pour le Laboratoire de Mise à l'Echelle en Temps Réel en Côte d'Ivoire par la Fondation Bernard van Leer et la Fondation Jacobs. L'équipe est également reconnaissante du soutien apporté au projet de Laboratoires de Mise à l'Echelle en Temps Réel par la Fondation BHP, La Fondation ELMA (UK) à travers la Campagne pour l'Education des Femmes (CAMFED), le Centre de Recherche pour le Développement International, Canada, à travers la Fondation pour l'Education et le Développement des Technologies de l'Information (FIT-ED) et le Comité International de Secours.

Brookings reconnaît que la valeur qu'elle apporte réside dans son engagement envers la qualité, l'indépendance et l'impact. Les activités soutenues par ses donateurs reflètent cet engagement.





Sommaire

Résumé exécutif	7
Introduction	12
Objectif	13
Public visé	13
Qu'est-ce qu'un Laboratoire de Mise à l'Echelle en Temps Réel ?	14
Laboratoire de Mise à l'Echelle en Temps Réel en Côte d'Ivoire	18
Historique	20
Ecosystème de l'éducation en Côte d'Ivoire	20
Le Cacao en Côte d'Ivoire	21
Transformer l'Éducation dans les Communautés de Cacao (TRECC)	22
Teaching at the Right Level (TaRL)	23
L'historique de la mise à l'échelle du PEC en Côte d'Ivoire	30
La conception : La sélection et la mise à l'essai du PEC en prenant en compte l'échelle dès le départ l'a positionné pour le succès	31
Implémentation : Des partenariats solides et une implication précoce du gouvernement ont été essentiels à la mise en œuvre	38
Financement : Le pipeline de financement disponible auprès de divers partenaires contribue à l'expansion de PEC	47
Un environnement propice : L'évolution du paysage souligne la nécessité de prendre en compte le système dans son ensemble	52
Leçons apprises et recommandations	60
Leçons portant sur l'institutionnalisation en tant que voie vers la mise à l'échelle de l'éducation	60
Leçons portant sur les partenariats et les champions pour la mise à l'échelle dans l'éducation	63
Leçons portant sur les coûts et le financement de la mise à l'échelle	66
Leçons portant sur l'adaptation et l'apprentissage continu dans le processus de mise à l'échelle	69

Conclusion	71
Annexe I Méthodologie	72
Annexe II Liste des membres du Laboratoire de Mise à l'Echelle en Temps Réel de Côte d'Ivoire	75
Annexe III Liste complète des membres du Groupe Consultatif	77
Notes	79

Encadrés

Encadré 1. Qu'est-ce que la « mise à l'échelle » ?	12
Encadré 2. Le Laboratoire de Mise à l'Echelle en Temps Réel : « fenêtre » sur le changement de système	13
Encadré 3. PEC dans les classes passerelles	24
Encadré 4. Eléments clés du PEC en Côte d'Ivoire	33
Encadré 5. Le PEC et la COVID-19	35
Encadré 6. Les organes de mise en œuvre du PEC	44
Encadré 7. Prochaine étape : Intégration du PEC dans la formation initiale des enseignants	45
Encadré 8. Forces et faiblesses des mécanismes du financement commun	49

Figures

Figure 1. Cohorte des Laboratoires de Mise à l'Echelle en Temps Réel	16
Figure 2. Laboratoire de Mise à l'Echelle en Temps Réel de la Côte d'Ivoire en un clin d'œil	19
Figure 3. Mise en œuvre et adaptation du PEC dans les salles de classe en Côte d'Ivoire	26
Figure 4. Leçons apprises et recommandations	58

Acronymes

- CAFOP** Centre d'Animation et de Formation Pédagogique
- CEU** Centre pour l'Education Universelle (Center for Universal Education)
- CLEF** Child Learning and Education Facility (mécanisme financier commun pour assurer l'accès à une éducation de qualité)
- COGES** Comité de Gestion des Etablissements Scolaires
- DAENF** Direction de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle
- DPE** Développement de la Petite Enfance
- DPFC** Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue
- EFTP** L'Enseignement et la Formation Technique et Professionnelle
- GMM2** Grant Matching Mechanism 2 (mécanisme de subventions de contrepartie 2)
- IPA** Innovations for Poverty Action (organisation à but non lucratif de recherche et politique œuvrant sur les solutions contre la pauvreté dans le monde)
- J-PAL** The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (laboratoire d'action contre la pauvreté)
- MENA** Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation
- ODD** Objectifs de Développement Durable
- PEC** Programme d'Enseignement Ciblé (anglais : TaRL)
- RTSL** Laboratoire de Mise à l'Echelle en Temps Réel (anglais : Real-time Scaling Lab)
- TaRL** Teaching at the Right Level (PEC en Côte d'Ivoire)
- TRECC** Transformer l'Education dans les Communautés de Cacao

Résumé exécutif

Avant même que la COVID-19 ait laissé 1,6 milliard d'élèves non scolarisés au début de 2020, des millions d'enfants et de jeunes dans le monde n'avaient pas accès à l'éducation de qualité dont ils avaient besoin pour mener une vie saine, sûre et productive. Pire encore, les enfants les plus pauvres et les plus marginalisés continuent d'être les plus touchés par cette crise de l'apprentissage, perdant ainsi leur droit à l'éducation. Cette situation est lourde de conséquences pour les générations à venir, notamment en termes de pauvreté, d'inégalités, de changement climatique et de santé publique. Il est

urgent d'agir pour élargir rapidement et durablement l'accès à des possibilités d'apprentissage de qualité pour tous les enfants. Bien entendu, la question est de savoir « comment » ? S'il existe de nombreuses innovations qui améliorent l'apprentissage des enfants, la grande majorité ne touche qu'une petite fraction des enfants qui en ont besoin. Par conséquent, il existe une demande croissante pour plus de probations et de conseils sur la manière d'identifier, d'adapter et d'étendre des politiques et des pratiques rentables qui aboutiraient à l'apprentissage de millions d'enfants supplémentaires.

Laboratoire de Mise à l'Echelle en Temps Réel de la Côte d'Ivoire : Accompagner les efforts pour générer des changements durables et significatifs dans l'apprentissage fondamental des enfants

En réponse, le Centre pour l'Education Universelle (CEU) de Brookings a étudié les efforts visant à mettre à l'échelle et à soutenir les initiatives fondées sur des preuves et conduisant à des améliorations à grande échelle dans l'apprentissage des enfants. Le CEU a mis en œuvre une série de Laboratoires de Mise à l'Echelle en Temps Réel (RTSL), en partenariat avec des institutions locales dans plusieurs pays, afin de produire des preuves et de fournir des recommandations pratiques autour du processus de mise à l'échelle dans l'éducation mondiale - encourageant un lien plus fort entre la recherche et la pratique.

Ce rapport porte sur l'un des laboratoires de mise à l'échelle en Côte d'Ivoire - lancé en 2019 en collaboration avec le programme Transformer l'Education dans les Communautés du Cacao (TRECC) et le Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (MENA). Il est articulé autour du processus de mise en œuvre, d'adaptation et de mise à l'échelle du Programme d'Enseignement Ciblé (PEC), dirigé par le gouvernement, à travers une approche de rattrapage scolaire visant à améliorer la lecture et le calcul en début de scolarité et adapté de l'approche *Teaching at the Right Level* (TaRL).

Bien que le laboratoire se soit concentré sur l'expérience du PEC à ce jour, ce programme sert d'étude de cas pour des questions plus larges sur la manière dont une initiative basée sur des preuves peut progresser vers une échelle nationale durable, avec des leçons qui sont transférables au-delà du PEC et de la Côte d'Ivoire.

La première section du rapport fournit un bref historique du cas, y compris une vue d'ensemble du Laboratoire de Mise à l'Echelle en Temps Réel et de l'écosystème de l'éducation en Côte d'Ivoire, ainsi qu'une brève description des principaux acteurs et initiatives engagés dans le PEC. La deuxième section détaille le parcours de la mise en œuvre, de l'adaptation et de l'expansion du PEC en Côte d'Ivoire à ce jour, en explorant les facteurs critiques, les opportunités et les défis liés à sa conception, sa mise en œuvre, son financement et son environnement favorable. La troisième section propose des leçons et des recommandations ciblées organisées autour de quatre thèmes clés qui sont apparus comme essentiels pour renforcer l'expansion continue du PEC, ainsi que pour informer les futurs efforts de mise à l'échelle de l'éducation en Côte d'Ivoire et au-delà.

Le parcours de passage à l'échelle du PEC : Une confluence de facteurs avantageux

A bien des égards, le PEC représente le « scénario idéal » pour le passage à l'échelle et la pérennisation d'une initiative au sein d'un système éducatif formel. Le PEC a bénéficié d'une confluence de facteurs en sa faveur - dont certains ont été orchestrés de manière stratégique et systématique, et d'autres ont émergé de manière fortuite. L'approche de TRECC axée sur les problèmes a favorisé le développement de l'adhésion du gouvernement au PEC dès le début et a contribué à sa forte appropriation par le gouvernement. La simplicité de l'approche, le fait qu'elle rejoint les principes théoriques que les enseignants apprennent au cours de leur formation initiale, son pilotage par la prestation directe du gouvernement, ses résultats convaincants et sa trajectoire précise pour la mise à l'échelle dans le système éducatif ont également favorisé l'engagement du gouvernement et facilité l'expansion du PEC.

Les partenariats noués dans le cadre du modèle TRECC ont été d'autres facteurs importants pour susciter le soutien au PEC, notamment la possibilité d'expérimenter différentes solutions potentielles avant d'en retenir une, le rôle d'une tierce partie neutre évaluant les résultats des projets pilotes, le soutien technique d'organisations ayant initialement développé et étudié l'approche TaRL, et l'existence d'un laboratoire de mise à l'échelle réunissant diverses parties prenantes pour la réflexion et l'apprentissage par les pairs. Le PEC a également réussi à

obtenir un soutien de haut niveau au sein du MENA, avec des personnes influentes qui le défendent. Ce soutien essentiel a été maintenu malgré les changements politiques et les changements dans l'environnement éducatif plus large, incluant une pandémie mondiale. Enfin, la disponibilité d'un financement pour le PEC au-delà de la phase pilote initiale - y compris un financement pour une adaptation et une expansion supplémentaires et un accès potentiel à un financement quinquennal par la création d'un fonds commun public-privé - a été essentielle pour que le PEC dépasse le stade de projet éphémère et devienne une approche que le gouvernement a l'intention d'étendre au sein du système.

Néanmoins, malgré les nombreux facteurs en sa faveur, l'expansion et le maintien du PEC en Côte d'Ivoire ne sont pas garantis et des défis critiques demeurent, notamment la capacité limitée du gouvernement à incorporer et à pourvoir le modèle dans les systèmes existants avec qualité, la persistance d'une mentalité de projet chez certains acteurs clés impliqués, et une attention insuffisante à l'engagement des parties prenantes de l'éducation au niveau local (y compris les enseignants et les communautés). D'autres contraintes potentielles à l'expansion future et au maintien du PEC incluent des retards dans le lancement du nouveau fonds commun et des difficultés à identifier et à garantir un financement national durable.

Les leçons à tirer pour renforcer l'expansion du PEC et informer les futurs efforts de mise à l'échelle

En accompagnant le parcours de mise à l'échelle de PEC, des leçons ont été tirées du cas centré autour de quatre thèmes clés qui ont été déterminants pour le succès de la mise à l'échelle de PEC à ce jour, et qui continueront à jouer un rôle essentiel dans les efforts futurs. Ces thèmes sont : 1) l'institutionnalisation comme voie vers une mise à l'échelle durable ; 2) les partenariats et les champions ; 3) les coûts et le financement ; et 4) l'adaptation et l'apprentissage continu. Chacun de ces thèmes offre des leçons tirées du cas du PEC et des

recommandations ciblées, non seulement pour soutenir les progrès en cours afin d'étendre et d'approfondir l'impact du PEC, mais aussi pour informer les efforts de mise à l'échelle d'autres initiatives d'éducation basées sur des preuves. Un bref aperçu de chacune des leçons est présenté ci-dessous, avec des recommandations ciblées pour les responsables de la mise en œuvre, les décideurs politiques, les bailleurs de fonds et les chercheurs, lesquelles sont plus amplement détaillées dans le rapport complet.



L'institutionnalisation comme voie à la mise à l'échelle dans l'éducation

- **Assurer sans relâche dès le départ une concentration sur qui va livrer à grande échelle** : Le pilotage d'une initiative avec le gouvernement demande plus de temps et de capacités au départ, mais il favorise également l'adhésion, détermine ce qui est faisable et démontre le potentiel de fonctionnement d'une solution dans le système.
- **Se concentrer sur la scalabilité^a d'une innovation dans le contexte local** : S'il est tentant de rechercher des innovations qui bouleversent considérablement les méthodes de travail existantes ou qui testent des technologies de pointe, il est essentiel de se concentrer sur l'aspect pratique de la mise à l'échelle d'une innovation dans un contexte particulier, notamment sur la meilleure façon de l'intégrer durablement et équitablement dans les systèmes existants. Souvent, les innovations ayant le plus grand potentiel d'impact à grande échelle sont celles qui sont les plus faisables à supporter par le système.
- **Créer des structures de coordination dotées de capacités suffisantes et d'un mandat gouvernemental fort** : Le passage à l'échelle par l'institutionnalisation nécessite une structure de coordination dotée d'un mandat de haut niveau pour prendre des décisions, harmoniser les efforts et s'assurer de l'avancement du travail de mise à l'échelle - en particulier lorsque l'institutionnalisation progresse au-delà de la description de poste d'un individu ou d'un département.
- **Maintenir un pied sur l'accélérateur, et l'autre sur les freins** : Même avec l'adhésion substantielle du gouvernement à la mise à l'échelle, il est important que toutes les parties prenantes comprennent la nécessité d'une approche à plus long terme et progressive de la mise à l'échelle, en mettant l'accent sur les questions de qualité et d'équité, et en équilibrant les compromis inévitables au cours du processus de la mise à l'échelle.



Partenariats et collaboration pour la mise à l'échelle dans l'éducation

- **Catalyser l'action collective, et repérer le point de rendement décroissant** : L'engagement du gouvernement dans le processus de mise à l'échelle peut être essentiel pour étendre et soutenir une initiative d'éducation, mais une action collective est néanmoins nécessaire pour apporter des perspectives, des ressources, des expertises et des rôles différents. En même temps, une attention suffisante doit être accordée à la clarification de la motivation et des incitations de chaque partenaire, de la valeur ajoutée, de la vision de la mise à l'échelle et du succès, et de la tolérance au risque.
- **Soutenir les intermédiaires pour favoriser les partenariats et aligner les intérêts** : Les organisations intermédiaires ou tierces - y compris les bailleurs de fonds - peuvent jouer un rôle essentiel de passerelle pour aligner des incitations disparates, développer des approches innovantes pour tirer parti des forces et perspectives uniques de chaque acteur, et rassembler les parties prenantes pour défendre un objectif commun.
- **Cultiver une ligue de champions de la mise à l'échelle** : La création des conditions nécessaires à la diffusion de solutions efficaces requiert des champions de la mise à l'échelle à tous les niveaux au sein et en dehors du gouvernement, des salles de classe et des communautés, ainsi que la création délibérée d'un espace pour travailler ensemble différemment - appelé à perturber les modèles existants de collaboration et de prise de décision. Le recours à une approche d'apprentissage collaborative, telle que le Laboratoire de Mise à l'Echelle en Temps Réel, est un moyen permettant de « rassembler les éléments du système dans la réunion » et à instaurer une nouvelle façon de travailler.

a. Dans ce document, les vocables « scalabilité » et « scalable » (anglicismes) signifient la capacité ou la mesure dans laquelle une initiative peut être mise à l'échelle et soutenue.

-
- **Soutenir un changement d'état d'esprit et de comportement pour la mise à l'échelle :** L'identification et la mise en place d'un cadre de leaders et d'agents du changement pour la mise à l'échelle ne se limite pas à obtenir le soutien des parties prenantes pour la mise à l'échelle d'une initiative particulière : elles requièrent une sensibilisation aux principes clés de la mise à l'échelle, l'encouragement de l'application de ces principes par des actions concrètes et un changement de comportement, ainsi que le renforcement des compétences et des aptitudes nécessaires à la mise à l'échelle de l'impact.



Coûts et financement de la mise à l'échelle

- **Faire la lumière sur le financement public à long terme :** Pour beaucoup d'innovateurs et de praticiens, les processus budgétaires et les filières du gouvernement restent opaques, et davantage de clarté est indispensable sur la méthode d'alignement ou d'intégration dans ces processus pour mobiliser des ressources à long terme pour une échelle durable.
- **Augmenter le soutien pour faire des projections de coûts solides à l'échelle :** Il existe un besoin important de renforcer l'expertise et les capacités locales pour collecter, analyser et utiliser les données sur les coûts afin d'informer les projections à l'échelle. Des incitations sont nécessaires pour soutenir la collecte, l'analyse et le partage de ces données, et pour encourager une plus grande transparence et des opportunités d'apprentissage.
- **Tirer parti du potentiel du financement commun pour franchir la « vallée de la mort » :** La collaboration des donateurs et le financement groupé peuvent fournir un financement relais important pour la mise à l'échelle, en aidant les initiatives à effectuer la difficile transition du stade pilote à la mise en œuvre à grande échelle, mais il faut en apprendre davantage sur les avantages et les défis de ces mécanismes.



Adaptation et apprentissage collaboratif dans le processus de mise à l'échelle

- **Intégrer un processus d'apprentissage continu dans les systèmes gouvernementaux :** L'intégration d'une approche d'apprentissage continu, telle que le Laboratoire de Mise à l'Échelle en Temps Réel, dans les systèmes gouvernementaux présente des avantages tangibles pour soutenir la mise en œuvre, l'adaptation et la mise à l'échelle, avec des circuits de retours d'informations rapides et des possibilités de réflexion et de corrections de trajectoire. Le leadership gouvernemental d'un processus de type laboratoire peut conférer l'autorité nécessaire pour développer, tester et affiner une stratégie de mise à l'échelle avec les décideurs concernés.
- **Renforcer la capacité d'adaptation pour répondre à des environnements évoluant rapidement :** Trop souvent, les adaptations testées dans le cadre du processus de mise à l'échelle ne sont pas systématiquement planifiées ou bien documentées, et l'apprentissage est perdu ; des approches plus systématiques pour planifier et tirer des enseignements des changements anticipés et spontanés sont nécessaires.
- **Investir du temps et des ressources dans l'apprentissage et l'échange entre pairs :** De nombreuses initiatives en cours de mise à l'échelle travaillent de manière isolée et, malgré les différences contextuelles, peuvent bénéficier d'une plus grande collaboration pour partager leurs expériences, réfléchir aux défis et opportunités communs et résoudre les problèmes collectivement. L'apprentissage par les pairs doit aller au-delà d'occasions ponctuelles et doit être soutenu en tant qu'un aspect intrinsèque du travail qui bénéficie de suffisamment de temps, de capacités et de ressources.

Bien qu'elle n'en soit qu'à ses premiers chapitres, l'histoire du PEC est instructive à bien des égards. Plus que tout, le récit du PEC a mis en lumière les efforts inlassables et inspirants de tant de parties prenantes de l'éducation en Côte d'Ivoire qui s'efforcent d'améliorer les résultats de l'apprentissage pour les enfants, en particulier les plus vulnérables.

Et pourtant, le cas du PEC souligne également, que même avec ce scénario de scalabilité et d'opportunité « quasi idéal », l'augmentation de l'impact sur l'éducation reste une entreprise difficile et à long terme qui ne peut être considérée comme acquise. On peut dire que le PEC entre maintenant dans son chapitre le plus difficile, à savoir la phase intermédiaire délicate

de la mise à l'échelle, car il dépasse le stade d'un projet pilote à petite échelle pour s'intégrer davantage dans les opérations gouvernementales et atteindre un nombre beaucoup plus important d'enfants. Cette phase nécessitera une adaptation et une expérimentation continues, la collecte de données et leur utilisation dans des cycles d'apprentissage rapides afin de s'assurer que l'efficacité du PEC est maintenue à mesure qu'il se développe. Indépendamment de ce que l'avenir nous réserve, les efforts du gouvernement ivoirien pour mettre à l'échelle et soutenir le PEC - en partenariat avec divers acteurs - continueront à fournir de riches enseignements sur la mise à l'échelle et le changement systémique pour la Côte d'Ivoire et de nombreux pays dans le monde.



Crédit photo : TaRL Africa

Introduction

S'il existe de nombreuses innovations qui améliorent l'apprentissage des enfants dans le monde, la grande majorité d'entre elles n'atteignent pas une grande échelle - leur impact ne touche qu'une petite fraction des enfants démunis. Mais pourquoi est-ce ainsi ? Comment la mise à l'échelle peut-elle conduire à un changement durable dans un système éducatif, alors que tant d'initiatives sont encore structurées et conçues comme des projets à court terme ? Comment une approche efficace peut-elle être adoptée et soutenue par le gouvernement, et quel rôle les autres acteurs peuvent-ils jouer pour soutenir ce processus ? Comment une plus grande utilisation d'évidence dans l'élaboration des politiques peut-elle favoriser la mise à l'échelle ? Et pourquoi la mise à l'échelle est-elle une entreprise si difficile, même lorsqu'une initiative a de nombreux avantages en sa faveur ?

L'accompagnement de l'adaptation et de la mise en œuvre de l'approche TaRL en Côte d'Ivoire - connu sous le nom de Programme d'Enseignement Ciblé (PEC) - sous la direction du gouvernement, a fourni une riche occasion d'approfondir ces questions et d'explorer comment une initiative fondée sur des données probantes peut progresser vers une mise en œuvre nationale durable (Encadré 1).

Ce rapport détaille le parcours de mise à l'échelle du PEC à ce jour en Côte d'Ivoire, avec des leçons transférables

pour les décideurs politiques, les praticiens et les bailleurs de fonds dans le pays et dans le monde. Dans la mesure où le parcours du PEC est en marche, ce rapport vise à saisir, distiller et synthétiser l'ampleur des efforts déployés à ce jour et ceux qui restent à faire pour obtenir un changement durable et significatif dans l'apprentissage des enfants, en particulier chez les plus défavorisés.

La première section donne un aperçu du Laboratoire de Mise à l'Échelle en Temps Réel et de l'écosystème de l'éducation en Côte d'Ivoire, ainsi que des principaux acteurs et des initiatives engagés dans le PEC. La section deux détaille l'histoire de la mise en œuvre, de l'adaptation et de l'expansion du PEC en Côte d'Ivoire à ce jour - en explorant les facteurs critiques, les opportunités et les défis liés à sa conception, sa mise en œuvre, son financement et son environnement favorable. La troisième section propose des leçons et des recommandations ciblées organisées autour de quatre thèmes clés qui sont apparus comme essentiels pour renforcer l'expansion en cours du PEC, ainsi que pour informer les efforts d'élargissement de l'éducation en Côte d'Ivoire et au-delà. Ces quatre thèmes sont : 1) l'institutionnalisation comme voie à la mise à l'échelle dans l'éducation ; 2) les partenariats et la collaboration pour la mise à l'échelle dans l'éducation ; 3) les coûts et le financement de la mise à l'échelle ; et 4) les approches d'adaptation et d'apprentissage continu.

Encadré 1. Qu'est-ce que la « mise à l'échelle » ?

La mise à l'échelle fait référence à une série d'approches - de la réplication délibérée à la diffusion organique en passant par l'intégration dans les systèmes nationaux - qui étendent et approfondissent l'impact pour aboutir à des améliorations durables dans la vie des gens. Cette conceptualisation de l'échelle adopte implicitement une approche systémique, dans laquelle l'accent n'est pas mis sur le développement d'un projet individuel mais sur la mise en œuvre et la gestion d'un changement durable dans le système élargi.

Dans le cas du PEC, l'approche de mise à l'échelle consiste à atteindre toutes les écoles primaires de Côte d'Ivoire en intégrant la prestation du PEC dans les systèmes éducatifs nationaux, régionaux et locaux. Cela inclut la collaboration avec des initiatives connexes pour aligner et rationaliser les approches de l'alphabétisation et de l'apprentissage du calcul dans les écoles primaires.

Objectif

Le projet *Millions Learning* du Centre pour l'Éducation Universelle (CEU) de la *Brookings Institution*, explore comment répondre aux défis mondiaux de l'éducation en mettant à l'échelle et en soutenant des initiatives efficaces menant à des approches améliorées à l'échelle du système. Dans la deuxième phase du projet (2018-2023), le CEU met en œuvre une série de Laboratoires de Mise à l'Échelle en Temps Réel (RTSL), en partenariat avec des institutions locales dans plusieurs pays, pour générer des preuves et fournir des recommandations pratiques autour du processus de mise à l'échelle dans l'éducation mondiale - encourageant un lien plus fort entre la recherche et la pratique.

Le CEU a lancé un RTSL en Côte d'Ivoire en 2019 en partenariat avec TRECC axé sur le processus de mise en œuvre, d'adaptation, de mise à l'échelle et de

pérennisation du PEC dirigé par le gouvernement. Les objectifs de ce rapport sont les suivants :

- Capturer les idées clés et les leçons apprises du parcours de mise à l'échelle du PEC en Côte d'Ivoire ;
- Fournir des recommandations pour étendre et maintenir l'impact du PEC - et des initiatives d'éducation en général - renforçant ainsi l'écosystème de l'éducation en Côte d'Ivoire ; et
- Partager des réflexions et des recommandations sur les partenariats public-privé et les approches d'apprentissage collaboratif avec la communauté éducative mondiale, en s'inspirant de l'expérience de TRECC et du RTSL.

Public visé

Le rapport est destiné à informer les parties prenantes de l'éducation en Côte d'Ivoire, notamment les décideurs politiques (en particulier au Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA)), les praticiens et les bailleurs de fonds (y compris les donateurs philanthropiques et institutionnels et le secteur privé). Bien que le rapport penche spécifiquement vers le cas du PEC, il vise à fournir des idées aux parties prenantes de l'éducation ivoirienne qui cherchent plus largement à étendre les initiatives ayant un impact

et à mettre en œuvre un changement de système conduisant à des améliorations durables des résultats d'apprentissage pour tous les enfants. Le rapport fournit également des leçons transférables du cas ivoirien aux acteurs mondiaux de l'éducation par le biais d'un exemple de mise à l'échelle grâce à l'institutionnalisation par le gouvernement, un partenariat multisectoriel innovant et une approche participative d'apprentissage continu pour soutenir la mise à l'échelle et le changement des systèmes (Encadré 2).

Encadré 2. Le Laboratoire de Mise à l'Échelle en Temps Réel : « fenêtre » sur le changement de système.

Bien que le RTSL soit centré sur le processus de mise à l'échelle du PEC, l'intention a toujours été d'aller au-delà de la simple expansion d'un seul programme. L'objectif ultime du laboratoire est de répondre à un défi clé et de soutenir un changement à grande échelle dans le système. Le laboratoire offre aux parties prenantes la possibilité d'approfondir leurs connaissances sur le processus de mise à l'échelle et de renforcer la capacité institutionnelle et adaptive, ce qui peut être appliqué au-delà de l'initiative PEC elle-même.

Qu'est-ce qu'un Laboratoire de Mise à l'Échelle en Temps Réel ?

Un RTSL est une approche participative de recherche-action pour explorer l'augmentation de l'impact dans l'éducation, développée par la CEU en collaboration avec des institutions locales à travers le monde. Le RTSL n'est pas un espace physique mais un processus de collaboration pour documenter, apprendre et soutenir les efforts en cours pour étendre et soutenir l'impact d'une initiative de manière opportune et continue. Un RTSL combine la documentation et l'analyse continues du parcours de mise à l'échelle avec des réunions et des ateliers en présentiels et virtuels qui rassemblent un groupe diversifié de parties prenantes clés pour planifier collectivement une mise à l'échelle durable, discuter et réfléchir aux défis et aux opportunités, et développer et tester les adaptations et les corrections de trajectoire des stratégies de mise à l'échelle à travers un processus d'apprentissage itératif. Le laboratoire offre des opportunités concrètes d'apprentissage et d'échange entre pairs tout en générant des connaissances sur le « comment » de la mise à l'échelle de l'impact. L'approche du RTSL a été élaborée et s'inspire des résultats de la première phase de l'apprentissage de *Millions Learning*¹, ainsi que de la littérature fondamentale² sur le changement d'échelle, l'impact collectif, les centres d'innovation, les mécanismes d'apprentissage adaptatif et un large éventail de méthodologies et de cadres connexes tels que la science de l'amélioration, la pensée systémique et la gestion du changement. Pour plus d'informations, voir « Directives pour un Laboratoire de Mise à l'Échelle en Temps Réel : Mise en œuvre d'une approche d'apprentissage participatif et adaptatif de la mise à l'échelle »³.

Par le biais des Laboratoires, le CEU cherche à répondre aux deux principales questions de recherche suivantes :

1. Comment les principaux « moteurs »^b, facteurs et forces facilitent-ils le processus de mise à l'échelle et comment les principales contraintes sont-elles abordées, atténuées ou surmontées ?

2. Comment renforcer le lien entre la collecte de données sur la mise à l'échelle et la mise en pratique de ces connaissances ?

Pour répondre à ces questions, le CEU entreprend deux volets de recherche à travers les RTSL : (1) apprendre davantage sur la manière dont la mise à l'échelle se produit - et en particulier - tester les hypothèses qui sous-tendent les facteurs clés de mise à l'échelle identifiés dans la recherche précédente du CEU et d'autres, et développer de nouvelles théories si nécessaire ; et (2) apprendre davantage sur la manière de soutenir le processus de mise à l'échelle dans l'éducation et étudier le rôle qu'une approche d'apprentissage continu avec des organisations intermédiaires^c, pourrait jouer. Le CEU utilise une approche d'étude de cas comparative, avec chaque RTSL servant de cas individuel et chacun utilisant une approche partagée pour la collecte de données, l'analyse et le rapport. Ce rapport vise le cas du RTSL en Côte d'Ivoire. Voir l'annexe I pour un aperçu de la méthodologie.

Il existe d'autres RTSL au Botswana, en Jordanie (il y en a deux), aux Philippines et en Tanzanie (Figure 1). Bien que chaque laboratoire se concentre sur l'apprentissage, la documentation et le soutien de la mise à l'échelle d'une initiative individuelle, la cohorte plus large des RTSL forme également sa propre communauté d'apprentissage, chaque initiative servant de point d'entrée pour apprendre à mettre en œuvre et à maintenir un changement dans le système éducatif plus large. Malgré les différences contextuelles et les objectifs de chaque laboratoire, les défis liés à la mise à l'échelle sont similaires d'un laboratoire à l'autre et cette collection transnationale de RTSL offre des opportunités d'apprentissage et d'échanges entre pairs. Les détails des critères utilisés pour la sélection des RTSL sont inclus dans l'annexe I.

b. Le CEU définit les moteurs de mise à l'échelle comme des ingrédients essentiels ou des leviers clés qui contribuent et font avancer le processus de mise à l'échelle et de soutien d'une initiative d'éducation. L'importance et le rôle des différents moteurs de changement d'échelle dépendent du contexte et de l'initiative. Ces 14 moteurs de base ont été initialement développés dans le cadre d'une étude de recherche portant sur 12 cas approfondis de mise à l'échelle dans le domaine de l'éducation, puis testés dans le cadre des RTSL de Millions Learning. Leur importance est fréquemment renforcée par les données de la littérature plus large sur la mise à l'échelle.

c. Les intermédiaires sont des institutions ou des initiatives tierces qui jouent des rôles clés dans le processus d'adaptation, de transfert et de mise à l'échelle d'une initiative, tels que la coordination, la documentation, le renforcement des capacités ou l'évaluation.



Crédit photo : TaRL Africa

Figure 1 : Cohorte des Laboratoires de Mise à l'Échelle en Temps Réel

Botswana

Partenaire Local Young Love	Initiative Teaching at the Right Level (TaRL)
---------------------------------------	---------------------------------------------------------

Focus
Approche d'instruction ciblée pour l'alphabétisation et le calcul mise en œuvre dans les classes de CE1 à CM1 dans les écoles primaires en collaboration avec le Ministère de l'Éducation de Base

Place dans le parcours de mise à l'échelle
Expansion continue et partenariat avec le gouvernement



Niveau Educatif
Primaire

Côte d'Ivoire

Partenaire Local Transformer l'Éducation dans les Communautés de Cacao (TRECC)	Initiative Programme d'Enseignement Ciblé (PEC)
------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------

Focus
Développement des compétences de base en lecture (français) et en mathématiques par le biais de l'approche *Teaching at the Right Level* pour l'alphabétisation et la numératie dans les classes de CE1 au CM2 dans les écoles primaires et les classes passerelles par le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA)

Place dans le parcours de mise à l'échelle
Expansion continue et intégration dans le gouvernement



Niveau Educatif
Primaire

Jordanie

Partenaire Local INJAZ	Initiative Programme d'Éducation Financière (FEP)
----------------------------------	-------------------------------------------------------------

Focus
Programme d'éducation financière mis en œuvre dans les classes de la 6^{ème} à la Terminale dans toutes les écoles secondaires, sous la direction du Ministère de l'Éducation et de la Banque Centrale de Jordanie

Place dans le parcours de mise à l'échelle
À l'échelle nationale, en visant un impact durable



Niveau Educatif
Secondaire

Jordanie

Partenaire Local International Rescue Committee	Initiative Ahlan Simsim
-----------------------------------------------------------	-----------------------------------

Focus
Intervention en faveur du développement de la petite enfance (y compris l'apprentissage précoce et les soins attentifs) ciblant les enfants et les personnes s'occupant d'enfants touchés par les conflits et les crises en Irak, en Jordanie, au Liban et en Syrie, par le biais d'une combinaison de services directs et de médias de masse en collaboration avec Sésame Workshop

Place dans le parcours de mise à l'échelle
Adaptation au nouveau contexte et aux nouveaux partenariats



Niveau Educatif
Développement de la Petite Enfance

Tanzanie

Partenaire Local CAMFED	Initiative Learner Guides (LG) Guides de l'Apprenant
-----------------------------------	-------------------------------------------------------------------

Focus
Programme d'apprentissage de compétences de la vie quotidienne dispensé par des femmes diplômées de l'enseignement secondaire à des élèves du secondaire dans le cadre d'un programme de bénévolat de 18 mois axé sur la transition vers l'enseignement supérieur et la vie active, en collaboration avec le Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie et le Bureau du président de l'administration régionale et du gouvernement local

Place dans le parcours de mise à l'échelle
Expansion continue et partenariat avec le gouvernement



Niveau Educatif
Secondaire et transition vers la vie active

Les Philippines

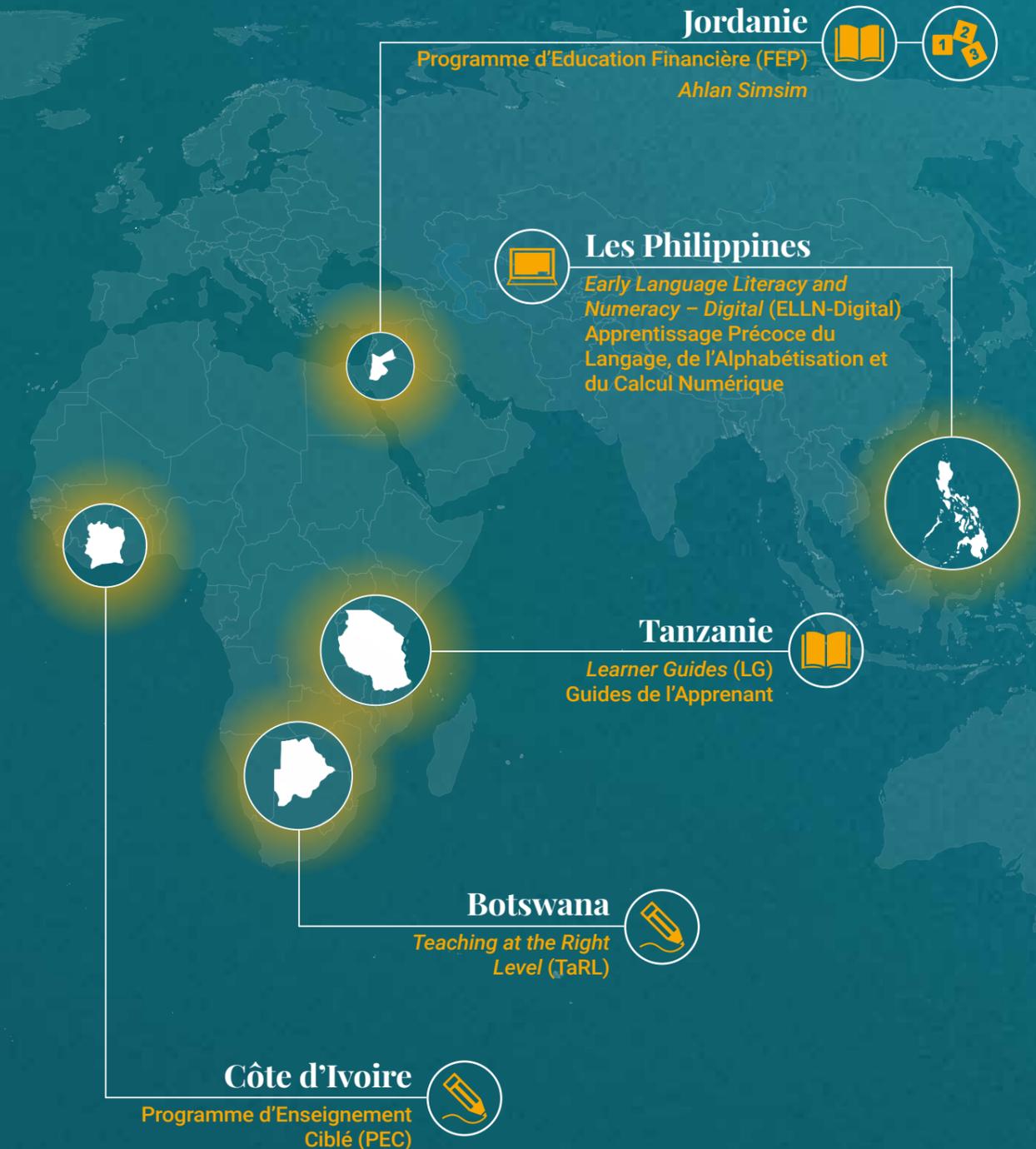
Partenaire Local Teacher Professional Development @Scale Coalition, Foundation for Information Technology, Education, and Development (FIT-ED)	Initiative Early Language Literacy and Numeracy – Digital (ELLN-Digital) Apprentissage Précoce du Langage, de l'Alphabétisation et du Calcul Numérique
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Focus
Modèle de développement professionnel mixte pour les enseignants de la maternelle à la troisième année mis en œuvre dans les écoles publiques, sous la direction du Département de l'Éducation

Place dans le parcours de mise à l'échelle
Déploiement progressif par le gouvernement



Niveau Educatif
Développement professionnel des enseignants



Laboratoire de Mise à l'Échelle en Temps Réel en Côte d'Ivoire

La conception et la mise en place du RTSL en Côte d'Ivoire furent un processus de collaboration fondé sur une analyse du paysage éducatif et une cartographie des parties prenantes pertinentes, sur des expériences de mise en œuvre d'autres approches d'apprentissage collaboratif dans le monde, et sur des consultations avec les principales parties prenantes. Le RTSL est dirigé par un manager ivoirien du laboratoire de mise à l'échelle, soutenu par un chercheur ivoirien du laboratoire de mise à l'échelle et composé d'environ 30 personnes représentant le gouvernement, les organisations de mise en œuvre, les fondations, le secteur du cacao et du chocolat, et les CAFOP et les syndicats d'enseignants (Figure 2). Après un premier atelier de mise à l'échelle organisé en janvier 2019 à Abidjan pour lancer le processus du laboratoire, le MENA^d a proposé d'accueillir un RTSL axé sur l'enseignement primaire au sein de son inspection générale. Cette décision d'accueillir le laboratoire au sein du Ministère et de désigner des participants clés du gouvernement a servi d'indication claire de l'engagement du gouvernement envers le RTSL et de son engagement à mettre à l'échelle des solutions fondées sur des preuves pour améliorer les résultats d'apprentissage dans les écoles primaires.

L'impulsion initiale du RTSL en Côte d'Ivoire était de soutenir, d'apprendre et de documenter les efforts visant à étendre et à maintenir l'impact des projets pilotes prometteurs soutenus par TRECC dans les

domaines du développement de la petite enfance (DPE), de l'enseignement primaire et de l'enseignement et la formation technique et professionnelle (EFTP). L'objectif était de jeter les bases de l'extension et de l'institutionnalisation à long terme de ces projets pilotes (s'ils étaient jugés efficaces), ainsi que de soutenir le renforcement du système éducatif dans son ensemble. Au fil du temps - en réponse aux conclusions des évaluations indépendantes des projets pilotes, aux priorités du gouvernement et à l'évolution du paysage éducatif - le laboratoire a limité son action à l'adaptation et l'expansion d'un projet pilote : le PEC.

Le laboratoire a offert un espace structuré aux membres pour réfléchir à l'expansion du modèle PEC, avec l'intention d'utiliser les données et l'apprentissage pour développer une stratégie de mise à l'échelle et informer une éventuelle mise à l'échelle nationale. En même temps, le MENA visait à utiliser le processus du RTSL - avec le PEC comme étude de cas - pour renforcer sa propre capacité de mise à l'échelle afin d'appliquer des principes et des cadres de mise à l'échelle similaires à d'autres initiatives d'éducation à l'avenir. Avec le MENA comme chef de file, le CEU a fourni un soutien tout au long du laboratoire en documentant et en analysant le processus de mise à l'échelle et les leçons apprises, en menant des recherches pertinentes, en facilitant les opportunités d'apprentissage et d'échange avec d'autres RTSL, et en apportant une expertise, des outils et des ressources de mise à l'échelle pertinents.

d. Avant 2021, le MENA s'appelait Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique et de Formation Professionnelle (MENET-FP).

Figure 2 : Laboratoire de Mise à l'Echelle en Temps Réel de la Côte d'Ivoire en un clin d'œil ...

Programme d'Enseignement Ciblé (PEC) ou Teaching at the Right Level (TaRL)



Développer les compétences de base en lecture (français) et en calcul par le biais de l'approche *Teaching at the Right Level* pour l'alphabétisation et la numératie dans les classes de CE1 au CM2 dans les écoles primaires et les classes passerelles par le Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (MENA), avec le soutien de TaRL Africa.



Atteindre 100% des élèves du CE1 au CM2 avec un enseignement par niveau axé sur l'enfant pour améliorer les résultats en matière de lecture et de calcul, institutionnaliser et maintenir la prestation du PEC au sein du système éducatif existant.



Manager du laboratoire : Dirige le RTSL, facilite les réunions et pilote les discussions de mise à l'échelle

L'Inspection Générale du MENA : Héberge officiellement le RTSL

Transformer l'Education dans les Communautés de Cacao (TRECC), Partenaire Local : Soutient financièrement le RTSL, contribue à la conception du processus du laboratoire

Chercheur du laboratoire : Documente le processus de mise à l'échelle du PEC et l'approche d'apprentissage adaptatif du RTSL

CEU : Analyse et documente le processus de mise à l'échelle et les leçons apprises et facilite les opportunités de renforcement des capacités et d'apprentissage entre pairs



Les représentants :

- MENA à travers différents départements aux niveaux central et régional
- TaRL Africa
- Innovations for Poverty Action (IPA)
- Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP)
- Syndicats d'Enseignants
- TRECC
- Banque Mondiale
- Project d'amélioration de la prestation des services d'éducation (PAPSE)
- UNICEF
- Industrie Cacaoyère
- (Liste complète des membres en Annexe II)

Historique

Ecosystème de l'éducation en Côte d'Ivoire

Des années d'instabilité politique et militaire - entre un violent conflit qui a débuté en 2002 et la crise post-électorale de 2010-2011 - ont eu un impact considérable sur tous les secteurs sociaux de la Côte d'Ivoire, y compris l'accès à l'éducation et la qualité de celle-ci. Au sortir de cette période de crise, le pays a connu une forte croissance économique et est devenu le pôle économique de l'Afrique de l'Ouest francophone.⁴ Pendant cette période, le gouvernement a fait des progrès substantiels dans l'amélioration de l'accès à l'enseignement primaire, notamment par la mise en œuvre de la politique de scolarisation obligatoire, qui a fait passer les taux bruts de scolarisation de 68,9 % en 2007 à 100,3 % en 2019⁵ (taux net de scolarisation de 95 % en 2019⁶). Malgré ces progrès substantiels, des problèmes d'accès persistent, notamment des classes surchargées, des enfants non scolarisés et des taux importants de redoublement et d'abandon scolaire. En 2019, par exemple, le taux d'achèvement de l'école primaire était de 79 %, le taux de redoublement de 8,4 % et le ratio élève/enseignant de 42 : 1⁷.

Si des progrès supplémentaires sont nécessaires pour scolariser davantage d'enfants, un défi pressant auquel est confronté le secteur de l'enseignement primaire reste la faiblesse des résultats d'apprentissage. Une évaluation de 2019^e des compétences des élèves en

lecture et en mathématiques à la fin de la troisième année, menée par la Direction de la Veille et du Suivi des Programmes du MENA, a révélé que le score moyen était de 24,1 % en lecture et de 46,8 % en mathématiques, soulignant les difficultés des enfants à acquérir des compétences de base⁸. Les évaluations internationales ont confirmé ce défi : le Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) de 2014 a révélé que la majorité des enfants n'avaient pas terminé l'école primaire avec des compétences suffisantes en mathématiques et en lecture. L'étude a révélé que 48 % ont atteint le seuil en lecture et 26,8 % l'ont atteint en mathématiques à la fin du primaire⁹ ; seulement 25 % des élèves de sixième année ont atteint les deux¹⁰. Cinq ans plus tard, le PASEC 2019 a révélé que seulement 40,5 % des enfants terminaient le primaire avec des compétences suffisantes en lecture et seulement 17,2 % avec des compétences suffisantes en mathématiques¹¹.

Conséquemment, le gouvernement de la Côte d'Ivoire a porté son attention sur l'amélioration de la qualité de l'éducation. Le Plan sectoriel de l'éducation 2016-2025 se concentre sur la résolution de cette crise de l'apprentissage, visant à offrir à tous les enfants et adultes une éducation et une formation de qualité, inclusive et équitable d'ici 2025¹². L'amélioration de la qualité de l'éducation est également une priorité pour les donateurs, la société civile et les communautés.

e. Cette étude a utilisé les tests EGRA (test de lecture) et EGMA (test de calcul) dans le primaire.

Le Cacao en Côte d'Ivoire

La Côte d'Ivoire est le premier producteur et exportateur mondial de fèves de cacao¹³, avec une production prévue de 2,1 millions de tonnes métriques en 2021¹⁴. Ainsi, le cacao fait partie intégrante de l'économie ivoirienne et constitue l'un des secteurs les plus importants, représentant plus de 50 % des exportations totales¹⁵, employant directement un million de personnes selon les estimations et fournissant un revenu à environ 20 % de la population¹⁶. Néanmoins, de nombreux agriculteurs restent dans la pauvreté et ont peu de possibilités d'améliorer leurs moyens de subsistance. Selon la Fondation *Fairtrade*, en moyenne, seuls 6 % des bénéficiaires de l'industrie du cacao reviennent aux agriculteurs¹⁷, et en 2019 on estime que 55 % des producteurs de cacao ivoiriens et leurs familles vivaient sous le seuil de pauvreté¹⁸. Alors que de nombreux agriculteurs sont fortement dépendants du cacao comme principale source de revenus¹⁹, des défis tels que la connaissance limitée des pratiques agricoles et l'omniprésence de parasites et de maladies entraînent de faibles rendements des cultures. Les agriculteurs sont également vulnérables à la fluctuation des prix du cacao et sont aussi exclus du secteur financier formel²⁰.

Le travail des enfants est un problème grave et très médiatisé qui affecte le secteur du cacao^f. En 2001, la pression du Congrès américain a conduit les principaux acteurs de l'industrie du cacao et du chocolat à adopter volontairement le protocole Harkin-Engel, qui vise à éradiquer les pires formes de travail des enfants et de travail forcé dans les exploitations cacaoyères d'Afrique de l'Ouest (initialement d'ici 2005, bien que l'objectif ait été prolongé à plusieurs reprises)²¹. L'industrie a cherché à aborder ces questions par le biais de programmes de durabilité des entreprises - y compris des activités de sensibilisation, l'introduction de systèmes de surveillance et de correction du travail des enfants basés sur la communauté et la chaîne d'approvisionnement, et des investissements dans le développement communautaire - ainsi que par une coordination au niveau de l'industrie telle que *CocoaAction*²². Le gouvernement ivoirien a éga-

lement entrepris de multiples efforts visant à éliminer le travail et la traite des enfants - notamment un Plan d'Action National pour combattre les pires formes de travail des enfants et la Loi sur la Scolarisation Obligatoire²³ - ainsi que le renforcement des lois du travail, l'augmentation de l'âge minimum de travail de 14 à 16 ans, et la création du Système d'Observation et de Suivi du Travail des Enfants en Côte d'Ivoire, un mécanisme national pour surveiller et traiter le travail des enfants²⁴.

Malgré ces efforts, 20 ans plus tard, le travail des enfants et le travail forcé persistent dans la culture du cacao. Une étude menée en 2020 par le *National Opinion Research Center* de l'Université de Chicago a révélé qu'environ 790 000 enfants - soit 38 % des enfants âgés de 5 à 17 ans vivant dans des ménages agricoles en Côte d'Ivoire - travaillaient dans la production de cacao, et que la quasi-totalité d'entre eux étaient engagés dans des formes de travail dangereuses. Parallèlement à l'augmentation de la production de cacao, le travail des enfants au sein des ménages agricoles en Côte d'Ivoire et au Ghana a augmenté de 14 % entre 2008-09 et 2018-19²⁵. Dans le monde entier, la crise de la COVID-19 a également entraîné une augmentation des taux de travail des enfants²⁶. L'action du gouvernement pour contrer ce problème est limitée par le manque de ressources humaines et financières²⁷, et le travail des enfants reste omniprésent, car il est ancré dans des problèmes sociaux plus larges, notamment la pauvreté intergénérationnelle et le manque d'éducation de qualité. L'UNICEF rapporte que « dans le secteur du cacao, la persistance du travail des enfants est un symptôme et une cause de pauvreté qui s'autoalimente. ... Lorsqu'elles sont confrontées à des chocs de prix, à des pertes de production dues aux maladies et aux conditions météorologiques, ou à des urgences domestiques entre les récoltes, la résilience économique de ces familles est gravement limitée »²⁸. L'accès à une éducation gratuite et de qualité est non seulement un droit humain fondamental, mais aussi un outil important pour éradiquer le travail des enfants dans les communautés cacaoyères.

f. Tous les travaux effectués par des enfants ne sont pas considérés comme du travail des enfants. L'Organisation internationale du travail définit le travail des enfants comme un travail qui est « mentalement, physiquement, socialement ou moralement dangereux et nuisible pour les enfants et/ou qui interfère avec leur scolarité en les privant de la possibilité d'aller à l'école, en les obligeant à quitter l'école prématurément ou en les obligeant à tenter de combiner la fréquentation scolaire avec un travail excessivement long et pénible. Le travail dangereux des enfants ou travail dangereux est le travail qui, par sa nature ou les circonstances dans lesquelles il est effectué, est susceptible de nuire à la santé, à la sécurité ou à la moralité des enfants ». Des facteurs tels que l'âge de l'enfant et le type de travail effectué déterminent si un travail spécifique est considéré comme du travail des enfants. Voir : <https://www.ilo.org/ipec/facts/lang-en/index.htm>.

Transformer l'Éducation dans les Communautés de Cacao (TRECC)

TRECC a été lancé par la Fondation Jacobs en 2015 pour améliorer les conditions de vie des enfants et des jeunes en Côte d'Ivoire - en particulier, ceux des communautés productrices de cacao - en promouvant une éducation de qualité et en tirant parti des contributions du secteur privé. Ce programme quinquennal s'inscrivait dans le cadre d'un resserrement intentionnel des priorités de la Fondation Jacobs visant à concentrer ses investissements internationaux sur un seul pays dans le but d'obtenir un impact social à long terme et de soutenir la transformation des systèmes²⁹. En 2016, la Fondation Bernard van Leer et la Fondation UBS Optimus ont rejoint TRECC, apportant un capital financier et intellectuel additionnel.

TRECC a été conçu comme une plateforme permettant d'engager diverses parties prenantes, d'aligner les incitations sur des objectifs communs et de produire de nouveaux apprentissages et de nouvelles preuves. Il réunit des gouvernements, des multinationales, des organismes philanthropiques, la société civile et des universités. En particulier, TRECC travaille en étroite collaboration avec l'industrie du cacao et du chocolat - des acteurs clés dans le plus grand pays producteur de cacao au monde et une industrie que la Fondation Jacobs comprenait déjà bien compte tenu de sa propre histoire⁹ - afin d'établir le bien-fondé commercial des investissements dans une éducation de qualité. L'objectif de TRECC n'est pas de financer des projets isolés, mais de catalyser le changement des systèmes à plusieurs niveaux : renforcer le système éducatif ivoirien afin d'améliorer les résultats en matière d'apprentissage et de développement des enfants, encourager le secteur du cacao et du chocolat à considérer les investissements dans l'éducation comme faisant partie intégrante des stratégies commerciales et de durabilité (en aidant à lutter contre le travail des enfants, à réduire la pauvreté et à donner du pouvoir aux agriculteurs), et façonner la manière dont la philanthropie collabore avec les différentes parties prenantes et réalise des investissements efficaces.

Bien que TRECC soit une initiative vaste et complexe - couvrant de nombreuses activités différentes et interconnectées - le portefeuille de contrepartie des subventions est le plus pertinent pour cette étude de cas. En 2018, TRECC a lancé le Mécanisme de Contrepartie des Subventions II (GMM2) qui visait à transformer la méthode utilisée par l'industrie du cacao et du choco-

lat pour aborder les investissements dans l'éducation dans le cadre de leur stratégie commerciale de base et de leurs efforts de durabilité, tout en réduisant les risques d'investissement et en fournissant un soutien au renforcement des capacités des partenaires. TRECC a d'abord procédé à une sélection mondiale de modèles de DPE, d'enseignement primaire et d'EFTP fondés sur des données probantes et susceptibles d'avoir un impact en Côte d'Ivoire, a sollicité l'avis du MENA sur les options d'enseignement primaire, puis a communiqué la liste des modèles aux partenaires de l'industrie pour qu'ils les choisissent, les adaptent et les combinent. Les modèles sélectionnés ont été financés conjointement par TRECC et l'entreprise ou les entreprises, et mis en œuvre par le gouvernement, les partenaires de la société civile ou une combinaison des deux, parfois avec le soutien à la mise en œuvre des représentants de l'entreprise.

Le GMM2 a été intentionnellement conçu comme une approche en deux étapes « du pilote à l'échelle » afin de garantir l'impact et la durabilité dans le contexte local et de réduire les risques pour les partenaires. Au cours de la phase pilote, les modèles sélectionnés ont été adaptés et testés sur une période de 6 à 12 mois, dans l'intention que seuls ceux jugés réussis par un évaluateur indépendant passent à la « phase de mise à l'échelle », qui a évolué pour être appelée « phase d'extension » en raison de sa portée plus limitée. Pour prendre cette décision, TRECC a engagé *Innovations for Poverty Action* (IPA) pour mener des évaluations indépendantes de chaque projet pilote GMM2. IPA a évalué chaque projet pilote sur la base de 11 critères convenus conjointement et répartis en cinq catégories thématiques : pertinence, résultats, gestion des coûts et des opérations, capacité d'apprentissage, d'amélioration et d'innovation, et durabilité. Pour chaque critère, les projets ont reçu une note de couleur verte, orange ou rouge - verte signifiant que le pilote était conforme aux critères requis pour une éventuelle mise à l'échelle, orange signifiant que le pilote était partiellement conforme mais que la mise à l'échelle devait être conditionnée à des adaptations correctives, et rouge signifiant que le pilote n'était pas conforme aux critères de mise à l'échelle. En examinant l'ensemble de ces critères, IPA a ensuite formulé une recommandation globale pour ou contre le passage à l'échelle de ce pilote. Lorsqu'une recommandation complète (verte) était donnée, TRECC et les partenaires industriels s'engageaient à soutenir financièrement la phase suivante.

9. Bien qu'il s'agisse d'une fondation indépendante, la Fondation Jacobs a des racines profondes dans l'industrie du cacao et du chocolat. Né dans une dynastie de cafetiers, Klaus J. Jacobs a travaillé pendant des années dans l'industrie du café ; après avoir pris la direction de la *Johann Jacobs Company*, il s'est étendu au chocolat, acquérant les marques Suchard et Tobler en 1982. En 1991, Jacobs a fondé deux entreprises mondiales, dont Barry Callebaut, qui est aujourd'hui le premier fabricant mondial de produits à base de cacao et de chocolat. En 1989, Klaus J. Jacobs et sa famille ont créé la Fondation Jacobs, une fondation privée dont l'objectif est d'investir dans l'avenir des jeunes, notamment en soutenant de meilleures opportunités de développement positif et un accès équitable à une éducation de qualité. Voir : <https://jacobsfoundation.org/>.

Dès le début du GMM2, TRECC a mis l'accent sur la durabilité à plus long terme et sur la façon dont ces modèles pilotes pouvaient contribuer aux objectifs de transformation des systèmes TRECC, tant en termes de politique gouvernementale que de stratégies de durabilité des entreprises. Pour le gouvernement, TRECC souhaitait que les projets pilotes servent de « recherche et développement », qu'ils mettent à

l'essai des modèles susceptibles d'avoir un impact et qu'ils fournissent des preuves et des leçons apprises pour éclairer les politiques et renforcer l'écosystème de l'éducation. Pour l'industrie, TRECC voulait que les entreprises intègrent les leçons apprises dans leurs politiques de développement durable et explorent les possibilités de mise à l'échelle dans la chaîne d'approvisionnement de l'entreprise, le cas échéant.

Dans le secteur de l'enseignement primaire, des variations de trois modèles éducatifs ont été testées dans cinq projets pilotes. Les plus pertinents pour ce rapport sont les deux projets pilotes de l'approche TaRL dans les écoles primaires publiques (et accessoirement, le projet pilote de l'approche TaRL dans les classes passerelles ; (voir l'Encadré 3). Le premier a été le seul modèle d'enseignement primaire à recevoir une recommandation complète d'extension de la part d'IPA.

Teaching at the Right Level (TaRL)

TaRL est une approche fondée sur des données probantes pour améliorer les compétences de base des enfants en lecture et en mathématiques, développée en Inde par *Pratham Education Foundation*. TaRL vise à s'attaquer à l'une des causes profondes de la crise de l'apprentissage en fournissant un enseignement basé sur le niveau de chaque enfant (généralement dans les classes de la troisième à la cinquième année). L'approche fonctionne en effectuant un test oral rapide avec chaque enfant pour déterminer son niveau d'apprentissage actuel, puis en regroupant les enfants en fonction de leurs besoins d'apprentissage plutôt que de leur âge et de leur niveau scolaire. L'enseignement dans ces groupes est différencié en fonction des niveaux d'apprentissage des enfants et se concentre sur la maîtrise des compétences de base par le biais d'approches interactives et centrées

sur l'enfant. Les niveaux d'apprentissage des élèves sont régulièrement réévalués afin qu'ils progressent vers de nouveaux groupes au fur et à mesure qu'ils maîtrisent les compétences et finissent par être à l'aise en lecture et compétents en mathématiques de base³⁰. L'évaluation et l'utilisation opportune des données sont au cœur de l'approche TaRL, car elles éclairent les décisions concernant le regroupement approprié des élèves et le suivi des progrès³¹. Alors que les activités TaRL ont été mises en œuvre par une variété d'acteurs différents (bénévoles, enseignants du gouvernement, personnel des ONG, etc.), un autre élément central du modèle est le mentorat pour ces instructeurs TaRL ; les mentors sont formés à la mise en œuvre de TaRL et fournissent ensuite une assistance et un mentorat aux instructeurs TaRL pour s'assurer qu'ils délivrent TaRL correctement³².

Dès 2001, l'*Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab* (J-PAL) s'est associé à *Pratham* pour tester rigoureusement l'approche et a mené six essais randomisés de contrôle (ERC) de différentes versions de TaRL dans sept États de l'Inde³³ - d'abord pour démontrer l'impact du modèle sur l'amélioration des résultats d'apprentissage, puis pour évaluer, adapter et affiner les modèles TaRL en vue d'une mise à l'échelle efficace et durable. Deux ERC ont également été réalisés sur des programmes inspirés de TaRL au Kenya et au Ghana.³⁴ Au cours des deux dernières décennies, de multiples versions TaRL ont été testées, mais depuis 2012, Pratham s'est concentré sur deux modèles jugés efficaces à l'échelle : (1) un modèle de partenariat gouvernemental, dans lequel les enseignants du gouvernement sont formés à la mise en œuvre de TaRL dans les écoles pendant une à deux heures par jour, avec un fort soutien de mentorat ; et (2) un modèle de camp d'apprentissage dans lequel les instructeurs de Pratham travaillent directement avec les enfants dans des « camps d'apprentissage » intensifs qui durent entre six et dix jours et ont lieu tout au long de l'année³⁵.

Outre l'expansion en Inde, Pratham et J-PAL ont également fourni une assistance technique pour

adapter et mettre en œuvre TaRL en Afrique subsaharienne, plus récemment par le biais de la nouvelle initiative TaRL Africa. Divers gouvernements et ONG ont également été inspirés par le succès de TaRL et ont adapté le modèle pour le mettre en œuvre directement dans leurs propres contextes, notamment au Botswana, en Côte d'Ivoire, au Ghana, au Kenya, à Madagascar, au Mozambique, au Niger, au Nigeria, en Ouganda et en Zambie³⁶. TaRL - en Côte d'Ivoire appelé Programme d'Enseignement Ciblé ou PEC comme indiqué précédemment - a été adapté pour la première fois au contexte ivoirien en 2018 lorsque le MENA, soutenu par J-PAL et Pratham, a piloté l'approche de partenariat gouvernemental dans 50 écoles par le biais du programme TRECC GMM2 (Figure 3). Un autre pilote TRECC GMM2 a également testé une nouvelle adaptation de l'approche des camps d'apprentissage dans des classes passerelles (Encadré 3). Le MENA, avec le soutien de TRECC et de TaRL Africa, a depuis décidé d'étendre progressivement le PEC à l'échelle nationale grâce à l'adoption du modèle par le gouvernement et mène une série de phases d'extension pour affiner l'approche pour le contexte local et renforcer l'intégration du gouvernement.

Encadré 3. PEC dans les classes passerelles

En plus de l'approche PEC pilotée et mise en œuvre dans les classes des écoles publiques formelles, une version de TaRL a également été adaptée et pilotée dans des classes passerelles en Côte d'Ivoire, avec le soutien de TRECC GMM2. Les classes passerelles visent à aider les enfants non scolarisés à faire la transition (retour) dans le système scolaire formel en les aidant à mettre rapidement leurs compétences au niveau de la classe. Dans la phase pilote, l'approche a été mise en œuvre dans 15 classes passerelles sur une période intense de 12 semaines pour renforcer les compétences de base en lecture et en mathématiques. La formation et la supervision ont été dirigées par une équipe de la Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC) du MENA et la Direction de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle (DAENF) y a également participé. L'approche de la classe passerelle a maintenant été intégrée dans la planification des organes de mise en œuvre du PEC et de la deuxième phase d'extension du PEC (voir discussion ci-dessous).^h

h. À noter que si le MENA désigne cette période comme la deuxième phase d'extension, TaRL Africa la désigne comme la « première phase de mise à l'échelle ». Les auteurs ont choisi pour ce rapport d'utiliser la terminologie employée par le gouvernement.

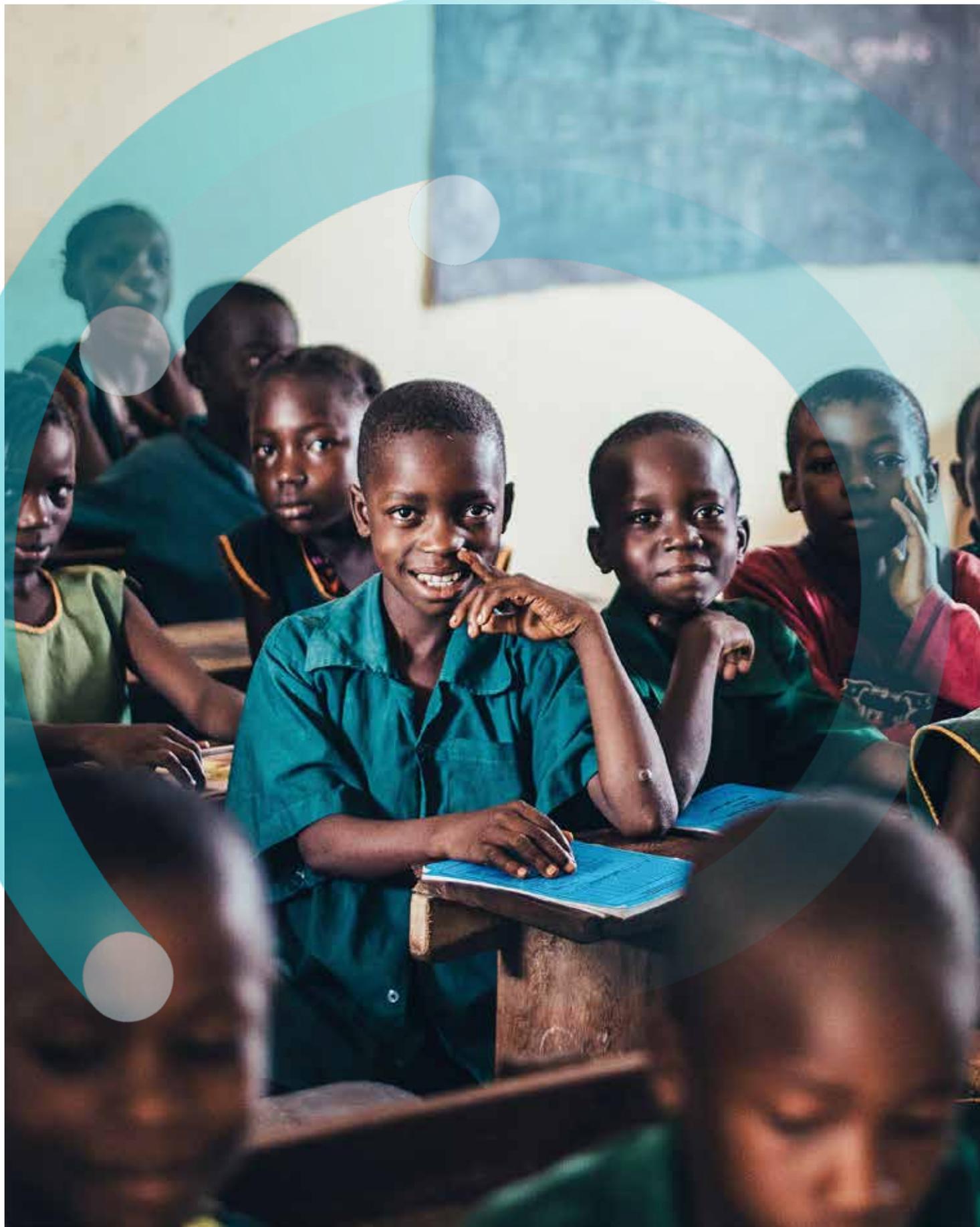


Figure 3 : Mise en œuvre et adaptation du PEC dans les salles de classe en Côte d'Ivoire

Phase pilote

2018

OBJECTIFS

Tester l'adaptation de Teaching at the Right Level - PEC - en Côte d'Ivoire à travers une approche dirigée par le gouvernement

PORTÉE

50 écoles dans deux régions du sud-ouest de la Côte d'Ivoire, touchant 5191 élèves

DÉTAILS

Approche PEC axée sur la lecture et le calcul, dispensée par des enseignants de la 3e à la 5e année (CE1, CE2, CM1 dans le système éducatif ivoirien) pendant 90 minutes par jour, cinq jours par semaine

RÔLES DES PARTENAIRES

Formation : Pratham et J-PAL ont dirigé la formation des formateurs nationaux et des mentors ; les formateurs nationaux du MENA ont dirigé la formation des enseignants avec le soutien de J-PAL Europe

Mise en œuvre en classe : Le MENA a mis en œuvre le projet avec le soutien de J-PAL

Collecte et analyse des données : J-PAL a collecté des données auprès des enseignants et des mentors ; IPA a réalisé une évaluation indépendante du processus

Financement : TRECC

PRINCIPAUX DÉFIS³⁹

Enseignants : Absentéisme et grèves des enseignants, difficultés de gestion du temps, classes surchargées

Matériel : Retards de livraison, problèmes de transport, difficultés à utiliser pleinement le matériel PEC

Données : Retard dans le retour des données, manque de données sur les coûts

2019

RÉSULTATS

IPA a recommandé la mise à l'échelle du PEC, car il répondait aux besoins de la communauté, les résultats du projet ont été livrés de manière fiable, les finances ont été gérées efficacement, des données crédibles ont été collectées et il existait des possibilités de mise à l'échelle et de pérennisation³⁷. Les résultats des tests ASER ont révélé une amélioration des résultats d'apprentissage pour une majorité d'élèves ; au total, la proportion d'élèves incapables de reconnaître une lettre a diminué de 38 % à 6 % et la proportion d'élèves capables de lire au moins un paragraphe a augmenté de 14 % à 51 %³⁸.

Historique

1ère Phase d'Extension

OBJECTIFS

Consolider les réalisations du pilote, collecter des informations supplémentaires pour informer l'extension future, et identifier les adaptations nécessaires, y compris pour renforcer la capacité du MENA pour une mise à l'échelle durable

RÉSULTATS

En raison de la fermeture des écoles à cause de la COVID-19, des données de base, de mi-parcours et de fin de parcours n'ont pas été recueillies pour tous les élèves ; lorsque la mise en œuvre du PEC a repris en juin 2020, un deuxième test ASER de référence a été réalisé avec 15 % des enfants du niveau débutant et un test ASER de fin de parcours réalisé avec les mêmes enfants trois semaines plus tard. Au cours de cette courte période, le pourcentage d'élèves au niveau débutant en lecture est passé de 23 % à 14,8 %, et le pourcentage d'élèves au niveau débutant en mathématiques est passé de 22,6 % à 20,9 %⁴⁰.

ADAPTATIONS CLÉS TESTÉES

Formation : Approche de formation en cascade pour explorer une formation plus rentable à l'échelle nationale

Mentorat : Système de mentorat et de supervision à trois niveaux par le biais des directeurs d'école, des conseillers pédagogiques et des formateurs nationaux

Données : Collecte, transmission des résultats et analyse des données intégrées aux systèmes existants du MENA

Gouvernance et coordination : Structures de gouvernance du PEC formalisées au sein du MENA, y compris le Comité de Pilotage, la Coordination Nationale et le Groupe Consultatif

PORTÉE

200 écoles dans trois régions du sud et du sud-ouest de Côte d'Ivoire, touchant 27 000 élèves

RÔLES DES PARTENAIRES

Formation : Les formateurs nationaux du MENA ont formé les conseillers pédagogiques en tant que mentors, qui ont formé les enseignants et les directeurs d'écoles

Mise en œuvre en classe : Le MENA a mis en œuvre le programme avec le soutien de TaRL Africa

Collecte et analyse des données : Chaîne de transmission des enseignants aux directeurs d'écoles, aux conseillers pédagogiques, aux inspections pédagogiques du MENA, à TaRL Africa et à la Coordination Nationale du PEC

Financement : TRECC

PRINCIPAUX DÉFIS⁴¹

Formation : Dilution de la qualité dans la formation en cascade

Mentorat : Défis du cadre local de mentorat et de supervision, y compris le manque de temps et la capacité limitée pour le mentorat chaque semaine ; nécessité de normaliser les outils et de renforcer la formation PEC des inspecteurs

Données : Transmission lente des données et avec des erreurs importantes, causées par la longue chaîne de transmission, le manque de formation et la faible compréhension des outils

Gouvernance et coordination : Les structures de gouvernance du PEC ont été confrontées à des défis liés à la faiblesse de la participation et de la séniorité des membres et des capacités limitées

Engagement communautaire : Manque d'engagement et de mobilisation de la communauté autour du PEC, y compris de la part des conseils de gestion scolaire (COGES)

2020

Figure 3 : Mise en œuvre et adaptation du PEC dans les salles de classe en Côte d'Ivoire

COVID-19 response 2020

OBJECTIFS

Aider à maintenir les compétences essentielles en lecture, écriture et calcul des élèves à la suite de COVID-19 en diffusant des leçons PEC de 30 minutes par radio pour deux groupes d'élèves (classes CP1 - CP2 et CE1 - CM2)

PORTÉE

Enregistrement de **240 leçons** de calcul et de lecture, diffusion initiale de **80 leçons sur 20 stations** de radio locales, ciblant les enfants de CP1 à CM2 (au-delà du groupe cible initial en présentiel de CE1 à CM1)

CHRONOLOGIE

La première phase d'extension du PEC a été interrompue lorsque les écoles ont fermé le 16 mars 2020 en raison de la COVID-19 ; la mise en œuvre du PEC a repris dans les écoles le 2 juin 2020 ; les **80 premières leçons** ont été diffusées en juillet et août 2020, les leçons restantes pourront être diffusées à une date ultérieure

RÔLES DES PARTENAIRES

Conception et livraison : La Coordination Nationale du PEC (y compris les formateurs nationaux) a écrit, conçu et enregistré les scripts radio, avec le soutien de TaRL Africa

Financement : TRECC

RÉSULTATS

Aucun suivi ni évaluation du programme radio n'a été possible, bien que le MENA ait fait état de réactions générales positives de la part des enseignants pour soutenir la continuité de l'apprentissage⁴²

PRINCIPAUX DÉFIS

Les écoles ont repris l'enseignement présentiel avant que les leçons radiophoniques ne soient prêtes à être diffusées

Impossible de mener la deuxième phase prévue (où les programmes radio seraient soutenus par des interactions avec les parents et les enfants par SMS) en raison de l'absence de base de données des numéros de téléphone des soignants

Historique

2^{ème} Phase d'Extension

PORTÉE

991 écoles dans trois départements du sud et du sud-ouest de Côte d'Ivoire, touchant environ **200 000** élèves

OBJECTIFS

Continuer à étendre la mise en œuvre du PEC tout en affinant l'approche de livraison et l'intégration dans les systèmes gouvernementaux

RÔLES DES PARTENAIRES

Formation : Les formateurs nationaux du MENA ont formé les conseillers pédagogiques, les directeurs d'écoles, les directeurs régionaux, les chefs d'antennes pédagogiques et les inspecteurs pédagogiques en tant que superviseurs et mentors, qui ont ensuite formé les enseignants

Mise en œuvre en classe : Le MENA a mis en œuvre avec le soutien technique de TaRL Africa

Collecte et analyse des données : Les Responsables Régionaux des Statistiques ont participé à la collecte et à l'analyse des résultats des tests ASER

Financement : *Child Learning and Education Facility* (CLEF), avec un préfinancement de TRECC

ADAPTATIONS CLÉS TESTÉES

Formation : Les directeurs régionaux, chefs d'antennes pédagogiques et inspecteurs pédagogiques ont participé à la formation des mentors ; quelques directeurs d'école ont été formés pour soutenir les conseillers pédagogiques

Matériel : Pour améliorer la standardisation, des révisions ont été apportées aux matériels du PEC ; nouveaux matériels (outils de SEA) créés

Données : Des révisions ont été apportées à la gestion et au flux de données afin d'assurer l'adéquation des outils, un nombre optimal d'étapes et des acteurs suffisamment formés ; TaRL Africa explore les approches numériques pour la collecte et la transmission des données ASER⁴³

Mise en œuvre : Extension à la classe de CM2

RÉSULTATS

Pour les 200 écoles engagées dans la 1^{re} phase d'extension, il y a eu une progression de **18 %** des élèves sachant lire au moins un paragraphe et **26 %** de progression pour les élèves capables d'effectuer au moins une soustraction. Pour les 791 écoles ajoutées dans cette phase, il y a eu une progression de **6 %** et **10 %** respectivement.

Année scolaire 2021/2022 :

Maintien des **1 000 écoles** existantes et la préparation (formation, matériel) pour l'extension à **2 000 écoles**, pilotage possible d'un modèle de formation hybride (formation virtuelle à distance + formation pratique en personne) à la place du modèle en cascade en présentiel

Au-delà de 2022 :

Poursuite de l'expansion et du perfectionnement du PEC et de son intégration dans les systèmes existants, pilotage potentiel de la formation initiale du PEC dans les Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOPs)

2021

Au-delà de la deuxième phase d'extension

2022

L'historique de la mise à l'échelle du PEC en Côte d'Ivoire

Le PEC a bénéficié d'une convergence de facteurs qui ont fait de sa mise à l'échelle une priorité en Côte d'Ivoire. Il s'agissait notamment d'un besoin clair d'améliorer les résultats d'apprentissage des enfants à l'école primaire et du choix du MENA de donner la priorité à ce besoin ; de l'alignement étroit du PEC sur cette priorité, de sa base de preuves solide dans d'autres pays, puis de ses résultats visibles dans le pilote ivoirien ; de la dynamique et de l'attention mondiales sur l'approche TaRL - en particulier en réponse à la COVID-19 ; et de bailleurs de fonds disposés à fournir un soutien financier important si le gouvernement donnait la priorité à son expansion.

L'approche axée sur les problèmes de TRECC a favorisé l'adhésion du gouvernement au PEC dès le début et a contribué à sa forte appropriation par le gouvernement. La simplicité du modèle, le fait qu'il résonne avec les principes théoriques que les enseignants apprennent lors de leur formation initiale, son pilotage par la prestation directe du gouvernement, et sa trajectoire claire pour la mise à l'échelle dans le système éducatif ont également favorisé l'engagement du gouvernement et facilité l'expansion du PEC. Les partenariats noués dans le cadre du modèle TRECC - y compris la possibilité d'expérimenter différentes solutions potentielles, le rôle d'un tiers neutre évaluant les résultats du pilote et l'existence d'un laboratoire de mise à l'échelle réunissant diverses parties prenantes pour la réflexion et le co-apprentissage - ont été d'autres facteurs importants pour obtenir le soutien du PEC. Le PEC a également réussi à obtenir un soutien de haut niveau du MENA, avec des représentants influents qui se sont fait les champions de l'approche

pédagogique. Ce soutien essentiel a été maintenu malgré les changements politiques et d'autres événements dans l'écosystème éducatif plus vaste, y compris une pandémie mondiale. Enfin, la disponibilité d'un financement pour le PEC au-delà d'un projet pilote initial - y compris l'accès potentiel à un financement sur cinq années par la création de CLEF - a été essentielle pour que le PEC dépasse le stade de simple projet et devienne une approche que le gouvernement a l'intention d'étendre au sein du système.

Néanmoins, malgré les nombreux facteurs en sa faveur, l'expansion et le maintien du PEC en Côte d'Ivoire sont loin d'être garantis et des défis critiques subsistent, notamment la capacité limitée du gouvernement à incorporer et à fournir le modèle dans les systèmes existants avec qualité, la persistance d'une mentalité de projet chez certains acteurs clés impliqués, et une attention insuffisante à l'engagement des parties prenantes de l'éducation au niveau local (y compris les enseignants et les communautés). D'autres contraintes potentielles à l'expansion future et au maintien du PEC comprennent les retards qui entravent le lancement de CLEF en raison des tensions récentes entre le gouvernement et l'industrie du cacao et du chocolat, ainsi que les défis liés à l'identification et à la garantie d'un financement national durable.

Cette section examine en détail l'historique de la mise en œuvre, de l'adaptation et de l'expansion du PEC dans le contexte ivoirien, en se penchant sur les facteurs critiques, les opportunités et les défis liés à sa conception, sa mise en œuvre, son financement et son environnement favorable.

La conception : La sélection et la mise à l'essai du PEC en prenant en compte l'échelle dès le départ l'a positionné pour le succès

La littérature sur la mise à l'échelle corrobore la nécessité de planifier le passage à l'échelle dès le début de tout projet pilote, plutôt que de concevoir un modèle et d'examiner ensuite comment l'étendre, l'approfondir et le maintenir⁴⁴. La planification précoce de la mise à l'échelle permet à la fois d'éviter la conception d'un modèle coûteux qui pourrait maximiser l'impact mais ne pourrait pas être soutenu, et de s'assurer que l'attention est portée non seulement sur la conception technique de l'initiative mais aussi sur l'environnement favorable plus large qui contribue ou entrave la mise à l'échelle. L'approche PEC en Côte d'Ivoire a effectivement été testée dès le départ et sélectionnée en tenant compte de l'échelle potentielle. La conception du PEC a clairement abordé les problèmes critiques du système éducatif et les principales priorités du gouvernement ; elle comportait des éléments de base clairement définis, mais aussi des adaptations testées de l'approche originale ; elle disposait d'une voie de mise à l'échelle simple et claire ; et elle a été adaptée à partir d'une approche qui disposait d'une base factuelle solide et d'un pilote local prometteur.

Un problème clair à résoudre et un alignement sur les principales priorités gouvernementales

Le modèle TRECC GMM2 était fondé sur le principe que la mise à l'échelle ne devait pas commencer par une « solution » à développer, mais plutôt par le problème à résoudre. Bien que cela puisse sembler contre-intuitif, il est essentiel d'aborder la mise à l'échelle non pas comme la croissance d'un projet, mais comme la création et le maintien d'un changement transformateur dans un système. Cette approche de la mise à l'échelle axée sur le problème nécessite une compréhension approfondie du défi et de ses causes profondes, ainsi que des principales priorités du gouvernement.

Dans le cas du PEC, les défis les plus critiques de l'enseignement primaire, ayant été démontrés dans des évaluations nationales et internationales, ont été clairement formulés par le MENA comme une priorité urgente à traiter, et ont été bien reconnus par les bailleurs de fonds, les institutions multilatérales et les acteurs de la société civile dans tout le secteur. Comme indiqué dans la section précédente, à l'école primaire, ces problèmes comprenaient des résultats faibles d'apprentissage, des classes nombreuses et hétérogènes, un nombre important d'enfants ayant pris du retard par rapport à leur niveau scolaire, et des

taux élevés de redoublement et d'abandon. Face à ces défis, le MENA a mis en évidence quatre priorités à améliorer pour le secteur : 1) les niveaux d'apprentissage en lecture, écriture et arithmétique ; 2) la capacité opérationnelle du système de supervision de l'éducation ; 3) les compétences professionnelles des enseignants (y compris la méthodologie pédagogique pour enseigner la lecture, l'écriture et l'arithmétique) et les compétences de leadership des directeurs d'école ; et 4) les conditions d'apprentissage dans les écoles⁴⁵.

Le PEC répond directement à ces priorités. L'évaluation de base d'IPA sur le projet pilote PEC a démontré sa pertinence, concluant que « ce projet cible des besoins importants et spécifiques dans les communautés ca-coyères, où les enfants ont de faibles niveaux d'apprentissage en lecture et en calcul. Le PEC est bien adapté à la lutte contre les faibles niveaux d'apprentissage. Sur une poignée de compétences, les élèves ont montré un large éventail de niveaux de compétences, ce qui est également une situation dans laquelle le PEC est susceptible de répondre efficacement aux besoins des élèves »⁴⁶. Le PEC a également permis d'améliorer la façon dont les enseignants enseignent les compétences de base aux élèves, ce qui renforce leurs compétences professionnelles. En outre, le mentorat des enseignants est une composante essentielle du PEC, qui renforce le système de supervision et de soutien des enseignants, ainsi que le leadership des directeurs d'école.

Le fait de tester un portefeuille de quelques options choisie par le gouvernement dans le cadre d'une phase pilote, puis de demander au gouvernement de choisir l'approche à adopter au-delà du projet pilote – plutôt que de se fixer trop tôt sur une seule initiative – a contribué à faire en sorte que le gouvernement considère le PEC comme sa propre solution plutôt que de se voir imposer une approche particulière par TRECC. En plus, la détermination initiale par TRECC de la portée des options fondées sur des données probantes a aidé le gouvernement en fournissant des recherches de base pour s'assurer que les modèles testés reposaient sur des données probantes solides.

Notamment, TRECC a adopté une approche de portefeuille pour le pilotage qui a placé le gouvernement dans le rôle de décideur dès le départ. Comme nous l'avons vu plus haut, ne voulant pas « réinventer la roue », TRECC a partagé 11 solutions potentielles préalablement vérifiées et fondées sur des preuves avec le MENA afin d'identifier les quelques modèles les plus conformes à leurs priorités et réalisables dans le système gouvernemental existant⁴⁷. Les trois modèles d'enseignement primaire sélectionnés ont ensuite été pilotés avec le soutien financier de TRECC GMM2 et le soutien technique des ONG partenaires. En contrepartie, TRECC a demandé au gouvernement d'envisager d'intégrer les leçons tirées de ces projets pilotes dans sa politique s'ils s'avéraient efficaces.

Bien qu'un engagement authentique avec le gouvernement exige du temps et des ressources, le fait que les acteurs gouvernementaux soient profondément impliqués dans la sélection, la contextualisation, la mise en œuvre et l'adaptation du PEC a favorisé l'appropriation par le gouvernement de cette solution dirigée par le ministère, ce qui a renforcé les possibilités d'institutionnalisation et de durabilité à long terme.

Une approche avec des éléments de base clairement définis et un intérêt pour l'essai des adaptations

Un ingrédient important d'une mise à l'échelle réussie est l'identification des éléments fondamentaux de l'approche à conserver lors de l'extension à de nouveaux lieux et l'adaptation des autres éléments au contexte local. La mise en œuvre du PEC en Côte d'Ivoire a bénéficié de la longue histoire de la mise en œuvre, de l'expérimentation et du perfectionnement de TaRL en Inde et ailleurs, ce qui signifie que les éléments fondamentaux du PEC qui conduisent à l'impact ont été définis dès le début de la phase pilote (Encadré 4). Les organisations initiatrices, d'abord Pratham et J-PAL dans la phase pilote et plus tard TaRL Africa, ont joué un rôle central en tant que développeurs et gardiens de ces éléments de base au fur et à mesure que le PEC était adapté et étendu. Dans le même temps, les initiateurs se sont montrés ouverts et disposés à adapter d'autres aspects du modèle TaRL en fonction du contexte local et de l'apprentissage en cours, de sorte que le PEC a pu passer d'un projet externe à une initiative gouvernementale adaptée au niveau local⁴⁸.

Encadré 4. Eléments clés du PEC en Côte d'Ivoire

1. Évaluation du niveau d'apprentissage individuel de chaque enfant pour créer des groupes en fonction de ces niveaux ;
2. Matériel d'enseignement et d'apprentissage adapté au contexte local ;
3. Une formation théorique et pratique pour les enseignants et les mentors ;
4. Un enseignement adapté à chaque enfant, avec des « activités interactives, progressives et engageantes » ; et
5. Une supervision pédagogique et un mentorat réguliers⁴⁹.

Dès le départ, TRECC et ses partenaires ont prévu que le PEC serait une adaptation ivoirienne de l'approche TaRL (y compris la fourniture de TaRL en français pour la première fois). Le projet pilote visait à adapter TaRL à la Côte d'Ivoire, à tester son efficacité à améliorer les résultats d'apprentissage dans ce contexte, à découvrir les défis et les approches de la mise en œuvre du modèle dans les communautés cacaoyères, à élaborer une approche dirigée par le gouvernement et à comprendre comment le PEC pourrait être mis en œuvre à plus grande échelle par le biais des structures gouvernementales existantes.

Dans chaque phase de travail ultérieure, le MENA et TaRL Africa ont procédé à des adaptations supplémentaires du modèle et de l'approche de livraison en fonction des défis et des principaux apprentissages en cours de route (pour plus de détails, voir la Figure 3). Ces adaptations devaient s'appuyer sur la collecte de données, le suivi et l'évaluation internes de TaRL Africa et du MENA, ainsi que sur les évaluations externes, les recherches et réflexions du

RTSL et les organes de mise en œuvre du PEC. Après la première phase d'extension du PEC, plusieurs ateliers se sont concentrés sur les adaptations potentielles de l'approche et de la prestation en fonction des enseignements tirés de la phase précédente, tout en conservant les composantes de base. Parmi les principales questions soulevées lors de l'adaptation du PEC au contexte ivoirien, citons la manière de dispenser une formation d'enseignant et de mentor à un prix abordable et de qualité, de gérer la collecte et le flux de données, de rendre le système de mentorat durable à grande échelle, ainsi que d'acquiescer et de livrer le matériel en temps voulu. Des adaptations ont également été envisagées pour le champ de la mise en œuvre. Alors que le PEC a été initialement piloté en Côte d'Ivoire dans les classes de CE1, CE2 et CM1 (classes 3 à 5 dans le système ivoirien), le MENA a étendu la mise en œuvre au CM2 (6ème année) dans la deuxième phase d'extension. Le MENA étudie actuellement comment le PEC pourrait fonctionner en synergie avec d'autres modèles d'enseignement précoce testés en Côte d'Ivoire.ⁱ

i. En particulier, le MENA étudie comment le PEC pourrait fonctionner en parallèle avec le Projet d'Amélioration de la Prestation des Services d'Éducation (PAPSE), un projet financé par le Partenariat Mondial pour l'Éducation avec la Banque Mondiale, qui vise à accroître l'accès à l'éducation préscolaire et à améliorer les résultats d'apprentissage dans les écoles primaires, en se concentrant sur les classes 1-3. Une discussion plus approfondie est incluse dans la section Finances de ce rapport. Voir également : <https://papse.ci/>.

Cependant, toutes les adaptations n'ont pas été adoptées avec la même aisance - il y a eu des limites à des adaptations plus importantes compte tenu des réalités des données collectées, des délais, des capacités et de l'expérience antérieure. Par exemple, après le projet pilote, le MENA a estimé qu'il était probablement nécessaire d'adapter l'approche de formation pour que la scalabilité soit claire. Bien que les discussions initiales aient soulevé la possibilité de tester une approche hybride, TaRL Africa a préféré maintenir toutes les formations en présentielle sur la base de ses expériences de mise en œuvre du TaRL dans d'autres pays, et de ses préoccupations qu'une approche virtuelle ne renforcerait pas la qualité de la formation, et a donc plutôt cherché à tester une approche de formation en cascade en présentielle dans la première phase d'extension. En outre, les limites de temps et de capacité disponibles pour adapter la formation dans la période entre les phases auraient également rendu difficile le test d'une approche hybride. Cependant, les problèmes de dilution de la qualité le long de la cascade (un défaut bien connu des modèles en cascade, confirmé par les expériences passées du MENA) observés au cours de la première phase d'extension ont à nouveau soulevé des questions pour le MENA sur la viabilité de l'approche de formation actuelle à grande échelle. Dans le même temps, les interdictions de grands rassemblements résultant de la COVID-19 ont forcé les acteurs en Côte d'Ivoire et dans le monde entier à expérimenter rapidement des approches d'apprentissage virtuel, ce qui a conduit les principales parties prenantes à envisager sérieusement la possibilité d'une approche de formation hybride pour le PEC (Encadré 5)⁵⁰. À ce titre, au printemps 2021, le MENA est revenu sur l'idée de tester une approche hybride de la formation dans le but de réduire le coût de la formation tout en maintenant la qualité. Une telle approche hybride pourrait combiner une formation autoguidée à distance pour la partie théorique, et une formation sur site en présentielle pour la partie pratique. L'étude de coûts entreprise par le RTSL ayant identifié la formation comme le facteur de coût le plus important dans la mise en œuvre du PEC (la formation des enseignants et des mentors constituait 80 % des dépenses totales de mise en œuvre du PEC en 2020),

le MENA a déterminé que le PEC ne serait abordable pour le gouvernement à l'échelle qu'avec l'introduction d'un modèle de formation hybride pour la formation continue⁵¹. L'adaptation du contenu de la formation et le développement de matériel numérique commenceront bientôt, mais il s'agira néanmoins d'un processus itératif à plus long terme pour garantir que la qualité et l'impact ne soient pas dilués.

En outre, les structures institutionnelles du PEC (examinées ci-dessous) ont été conçues pour permettre au MENA de procéder à des corrections de trajectoire et à des adaptations en fonction des données et de l'apprentissage. Cependant, les principales parties prenantes impliquées dans la mise en œuvre du PEC n'ont pas toujours utilisé les données collectées pour évaluer l'efficacité des adaptations effectuées, et le long délai pour transmettre les données collectées dans les salles de classe du PEC au niveau national limite leur capacité à informer une action opportune⁵². En outre, à l'avenir, il sera important de se concentrer sur la collecte de données pour évaluer l'efficacité des adaptations testées, en plus des résultats d'apprentissage. Cela devrait inclure la collecte et l'analyse supplémentaires de données de processus telles que la compréhension et l'application des approches de formation par les enseignants (en particulier si la formation est adaptée) et la tenue des sessions PEC dans les salles de classe comme prévu et avec une grande qualité (par le biais d'observations en classe, de vérifications ponctuelles, etc.) Cette démarche devrait s'appuyer sur les efforts déployés au cours de la deuxième phase d'extension pour collecter certaines de ces données, et restera un élément encore plus essentiel au fur et à mesure que les activités du PEC seront étendues à travers le pays. Les RTSL ont démontré jusqu'à présent que le renforcement des capacités d'adaptation et d'itération basée sur les données reste un défi - même là où il y a de la volonté - car les efforts sont confrontés aux réalités des hiérarchies et des dynamiques des pouvoirs existantes et aux ressources humaines et financières limitées. Des lacunes subsistent dans la compréhension de la manière de renforcer efficacement les capacités institutionnelles et d'aligner les incitations pour un apprentissage et une adaptation en temps opportun.

j. Des progrès ont déjà été réalisés au cours de la deuxième phase d'extension, la transmission des données ASER ayant été ramenée de quatre à deux semaines en moyenne, bien que des problèmes de précision de la saisie des données subsistent. Cf. : Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, « Atelier de revue des activités du PEC de l'année scolaire 2020-2021 - Actes », Abidjan, Côte d'Ivoire, 14-16 juillet 2021.

Encadré 5. Le PEC et la COVID-19

Le 16 mars 2020, le Gouvernement of Côte d'Ivoire a fermé les écoles en réponse à la crise de la COVID-19, interrompant la mise en œuvre de la première phase d'extension du PEC. En réponse, La Coordination Nationale du PEC et TaRL Africa ont rapidement pivoté. Avec le soutien financier de TRECC, La Coordination Nationale, TaRL Africa et les formateurs nationaux PEC ont élaboré 240 leçons de mathématiques et de lecture de 30 minutes à diffuser par radio. Ces leçons s'adressaient à deux groupes d'enfants - les élèves de la première et de la deuxième année et ceux de la troisième à la sixième année - élargissant ainsi la tranche d'âge cible au-delà de celle pendant la mise en œuvre en présentiel (la troisième à la cinquième année). Bien que les écoles aient repris l'enseignement présentiel avant que les leçons radiophoniques ne soient prêtes (ce qui a obligé les acteurs clés du PEC à se concentrer à nouveau sur la mise en œuvre en présentielle), un premier ensemble de 80 leçons a été diffusé sur 20 stations de radio locales en juillet et août 2020⁵³.

Bien que cette réponse rapide ait démontré la capacité des principales parties prenantes du PEC à être flexibles et réactives à l'évolution de l'environnement, certaines contraintes de capacité ont néanmoins limité ce qui pouvait être accompli. Le manque de données solides sur les diffusions du PEC n'a pas permis d'effectuer une analyse de la portée ou de l'efficacité de l'initiative⁵⁴. Outre le fait que les écoles ont repris l'enseignement en présentiel plus rapidement que prévu, la deuxième phase initialement prévue pour compléter les émissions de radio par des interactions par SMS avec les parents et les enfants n'a pas été possible, car le MENA ne disposait pas d'une base de données des numéros de téléphone des parents.

Plus largement, la pandémie de la COVID-19 a donné l'occasion (et finalement forcé les principales parties prenantes) de revoir les plans de mise à l'échelle du PEC et de s'assurer qu'ils restent conformes aux priorités du gouvernement et aux besoins changeants de l'écosystème éducatif. On ne sait pas encore si les adaptations testées dans le modèle PEC permettront de poursuivre la mise à l'échelle au-delà de la crise immédiate, bien qu'une évaluation plus large des divers programmes d'enseignement à distance de la Côte d'Ivoire mis en place pendant la pandémie ait conclu que ces types de programmes pourraient être utiles à certains étudiants en temps « normal »⁵⁵. Pour l'avenir, le MENA élabore un programme de leçons radiophoniques pour l'enseignement primaire qui sera diffusé à l'échelle nationale. La réponse à la pandémie a également offert des opportunités concrètes d'apprentissage par les pairs et d'échange entre d'autres pays mettant en œuvre des versions de TaRL et a souligné les avantages du partage des expériences. Grâce à la communauté des RTSL, les principales parties prenantes du PEC en Côte d'Ivoire ont rencontré virtuellement les responsables de la mise en œuvre de TaRL au Botswana pour discuter et partager les leçons tirées de l'adaptation rapide de la mise en œuvre de TaRL en réponse à la COVID-19.

Simplicité de l'approche PEC et une voie de mise à l'échelle bien définie

Un élément clé du modèle PEC qui a contribué à la décision du gouvernement d'adopter l'approche à grande échelle est sa simplicité ; l'approche est ciblée dans sa portée et facile à comprendre. Cela contraste avec d'autres modèles pilotés par TRECC, qui étaient souvent complexes et multidimensionnels, combinant parfois plusieurs approches. En outre, le modèle PEC n'a pas représenté un grand écart par rapport à la pédagogie différenciée enseignée aux enseignants en formation, et n'a pas exigé beaucoup de travail supplémentaire

de la part de l'enseignant. L'expérience suggère que, d'un point de vue stratégique, il est souvent plus facile de positionner un changement proposé comme une amélioration de ce qui se passe déjà dans le système ou de proposer une meilleure façon de le mettre en œuvre, plutôt que de partir de zéro. Cette simplicité relative et les liens avec les connaissances existantes peuvent avoir rendu le PEC plus attrayant pour les parties prenantes clés du ministère, ainsi que pour les enseignants et les directeurs d'école. La simplicité du modèle est également importante si l'on tient compte de la scalabilité, car la recherche démontre que les interventions plus complexes et holistiques sont généralement plus difficiles à étendre et à pérenniser⁵⁶.

De plus, le PEC a bénéficié d'une voie de mise à l'échelle relativement claire et facile à articuler. L'approche étant mise en œuvre par des enseignants et supervisée par des conseillers pédagogiques dans des écoles publiques sous la responsabilité d'un seul ministère, la vision globale de la manière dont le gouvernement pourrait institutionnaliser l'approche dans ses propres processus était relativement simple. En revanche, les projets pilotes TRECC en matière de DPE et d'EFTP s'étendaient sur le travail de plusieurs ministères, de sorte qu'il n'y avait pas de voie unique évidente pour la mise à l'échelle par le gouvernement, ni d'interlocuteur gouvernemental unique avec lequel collaborer. Les conversations avec les principales parties prenantes en Côte d'Ivoire ont mis en évidence les défis de la coordination, de la collaboration et de la dynamique du pouvoir résultant de la présence de multiples parties prenantes au sein de plusieurs ministères, ce qui risquait également de rendre l'extension de ces projets pilotes institutionnellement plus difficile en comparaison avec le PEC.

Une base de données solide et des résultats visibles aboutissant à l'appropriation du PEC

Enfin, la solide base factuelle adossée au PEC - y compris les résultats robustes démontrés dans de nombreuses études d'autres pays, ainsi que l'évaluation indépendante du pilote dans le contexte ivoirien - associée aux résultats visibles dans les salles de classe ivoiriennes ont contribué à l'adhésion au PEC à plusieurs niveaux du système, des acteurs du Ministère aux enseignants et aux directeurs d'école.

Comme détaillé précédemment, l'approche TaRL a été testée et affinée pendant plus de 20 ans, avec de multiples essais randomisés démontrant comment le PEC peut améliorer les résultats d'apprentissage des élèves. Étant donné que le pilote soutenu par TRECC était la première fois que l'adaptation ivoirienne de TaRL était testée, IPA a été engagé pour mener une évaluation indépendante du processus afin de faire une recommandation pour une éventuelle mise à l'échelle. Selon l'évaluation d'IPA, le PEC « a obtenu une recommandation complète pour la mise à l'échelle, avec des coches vertes sur toutes les mesures »⁵⁷ - le seul pilote d'enseignement primaire et l'un des deux seuls pilotes TRECC à le faire. Les résultats des tests ASER^k de base et finaux recueillis par J-PAL au cours du projet pilote ont révélé une amélioration des résultats

d'apprentissage pour la majorité des élèves ; dans toutes les écoles pilotes d'une région, par exemple, la proportion d'élèves incapables de reconnaître une lettre est passée de 35 % à 2 % et la proportion d'élèves capables de lire un texte est passée de 6 % à 37 %⁵⁸. Les responsables du Ministère de l'Éducation ont indiqué que le choix d'aller de l'avant avec la mise à l'échelle du PEC - plutôt qu'avec un autre modèle testé par TRECC ou d'autres bailleurs de fonds en Côte d'Ivoire - découlait directement de la solide base de données probantes de TaRL dans d'autres pays et des résultats des pilotes du PEC⁵⁹.

La collecte de données complètes sur les résultats d'apprentissage après le projet pilote a toutefois été difficile en raison de la pandémie. La collecte de données pendant la première phase d'extension a été interrompue par les fermetures d'écoles en raison de la COVID-19, et il n'a pas été possible de recueillir des données de base, de milieu et de fin pour tous les élèves (Encadré 5). Ainsi, lorsque la mise en œuvre du PEC a repris dans les salles de classe en juin 2020, TaRL Africa et le MENA ont rapidement ajusté l'approche de collecte des données, en effectuant un deuxième test ASER de référence avec seulement 15 % des enfants du niveau débutant et un test final avec les mêmes enfants trois semaines plus tard (en limitant volontairement le temps consacré à la collecte des données afin de maximiser le temps consacré à l'enseignement après la fermeture des écoles). Bien qu'il n'existe pas de données complètes sur la première phase d'extension, dans cette courte période, la proportion d'élèves dans le niveau débutant en lecture a néanmoins chuté de 23 % à 14,8 %, et la proportion dans le niveau débutant en mathématiques a chuté de 22,6 % à 20,9 %⁶⁰.

La deuxième phase d'extension du PEC s'est achevée en juin 2021 avec la collecte de données finales sur les résultats ASER des enfants. Les enfants impliqués dans cette phase ont été divisés en deux cohortes : La première cohorte comprenait les 200 écoles également engagées dans la première phase d'extension, qui ont bénéficié de 15 semaines de mise en œuvre du PEC lors de la deuxième phase, et la seconde cohorte comprenait les 791 écoles nouvellement bénéficiaires du PEC lors de la deuxième phase d'extension, qui ont bénéficié de trois semaines de mise en œuvre du PEC lors de cette phase. Les résultats de l'ASER reflètent les différences entre ces deux cohortes, avec une augmentation de 18 points de pourcentage de la proportion d'élèves capables de lire au moins un paragraphe dans la cohorte 1, contre 6 points de pourcentage dans la cohorte 2. De même, la cohorte 1 a vu une augmentation de 26 points de pourcentage

k. Le Rapport Annuel sur le Statut de l'Éducation (ASER) est une enquête nationale annuelle en Inde qui est utilisée depuis 2005 pour évaluer les compétences de base des enfants en lecture et en mathématiques. Développés à partir d'un outil simple utilisé pendant de nombreuses années par Pratham, les outils ASER de lecture et de calcul ont depuis été utilisés dans de nombreux autres pays, dont la Côte d'Ivoire. Le PEC utilise une version de l'outil ASER adaptée au contexte ivoirien (pour s'assurer que les questions sont culturellement appropriées et conformes à ce qui est enseigné dans les écoles formelles du pays) dans son évaluation des niveaux d'apprentissage des élèves. Pour plus d'informations, voir : <http://www.asercentre.org/>.

dans la proportion d'élèves qui pouvaient au moins faire des soustractions, contre une augmentation de 10 points de pourcentage dans la cohorte 2. Malgré ces gains d'apprentissage notables, les tests finaux ASER ont également montré que la proportion d'élèves restant au niveau débutant en lecture et en mathématiques à la fin de l'année scolaire reste inadmissiblement faible, avec 54 % des élèves incapables de lire les lettres (y compris un enfant sur cinq terminant la 6e année), ce qui souligne la nécessité de renforcer et d'étendre la mise en œuvre du PEC et l'accent plus large mis sur l'amélioration des résultats d'apprentissage dans les années à venir⁶¹.

En plus de la solide base de preuves provenant d'autres pays et des résultats prometteurs du projet pilote, la visibilité de l'effet du PEC sur les résultats d'apprentissage a été un autre facteur important pour susciter l'engagement d'une multiplicité d'acteurs.

Plusieurs personnes de haut niveau du MENA ont noté les progrès extraordinaires qu'ils ont constatés dans l'apprentissage des enfants lors d'une visite sur le terrain organisée par TRECC et ont souligné le fort impact de ces résultats sur leur intérêt pour le modèle PEC. L'inspecteur général a déclaré qu'il avait été « stupéfait » en voyant le PEC en action dans les classes, et a ajouté que les élèves « avaient fait tellement de progrès en lecture que je n'y croyais pas » au début⁶². L'évaluation d'IPA du pilote a également révélé une forte adhésion au PEC parmi toutes les parties prenantes impliquées dans le pilote, en particulier les enseignants, avec plus de 90 % des enseignants à la fin du projet recommandant que l'approche soit enseignée dans toutes les écoles primaires du pays⁶³. Les données de l'enquête finale ont montré que la réponse la plus fréquente des enseignants, lorsqu'ils ont été interrogés sur les principaux points forts de l'approche PEC, était le fait que cette dernière améliorait les niveaux d'apprentissage des élèves⁶⁴.



Crédit photo : TaRL Africa

Implémentation : Des partenariats solides et une implication précoce du gouvernement ont été essentiels à la mise en œuvre

Au-delà des spécificités du modèle en lui-même, une mise à l'échelle réussie exige de prêter attention aux réalités opérationnelles de la mise en œuvre à grande échelle, y compris les partenariats stratégiques rassemblant diverses compétences et ressources, les champions à tous les niveaux au sein et en dehors du gouvernement, l'institutionnalisation progressive dans l'ensemble du système éducatif et les considérations de capacité institutionnelle⁶⁵. Pour le PEC, le modèle de partenariat unique forgé et dirigé par TRECC a permis de réunir l'expertise, le financement et les capacités nécessaires pour piloter l'approche et recueillir des données indépendantes. Dans le même temps, la mise en œuvre du PEC par le MENA dès la phase pilote a été déterminante pour préparer le terrain pour l'adoption par les gouvernements et l'institutionnalisation du PEC dans le système national. Il reste des défis à relever pour renforcer les capacités du MENA afin qu'elles soient à la hauteur de ses ambitions d'appropriation et de mise en œuvre à grande échelle, pour favoriser la constitution d'un groupe de champions de l'initiative à plusieurs niveaux - en particulier au niveau local - et pour faire face de manière proactive aux oppositions potentielles.

Des partenariats stratégiques ont permis de réunir diverses compétences et ressources

Une des particularités de TRECC réside dans les partenariats qu'il a intentionnellement établis entre divers acteurs et la plate-forme qu'il a créée pour la collaboration entre les parties prenantes. La littérature sur le changement d'échelle souligne que « les partenariats sont le cœur battant des efforts de changement d'échelle réussis et durables. Il est fondamental de reconnaître les différentes forces, les objectifs et les modes de fonctionnement que les divers partenaires apportent à la table, et de trouver un terrain d'entente. La confiance mutuelle,

la transparence, le dialogue permanent et la volonté d'adaptation sont importants pour établir des partenariats entre des organisations aux forces très différentes »⁶⁶. Les partenariats encouragés par TRECC et TaRL Africa - et renforcés par les structures de mise en œuvre du PEC et du RTSL - ont forgé une alliance d'agents de changement avec un assortiment d'avantages comparatifs, partant de TaRL Africa fournissant un soutien technique à IPA en tant que partie tierce neutre soutenant le suivi et l'évaluation, passant par des organisations philanthropiques et des entreprises de cacao et de chocolat soutenant l'innovation précoce et la prise de risque, jusqu'au CEU fournissant un soutien à l'échelle, la recherche et la documentation du processus GMM2.

De nombreuses parties prenantes engagées dans TRECC ont indiqué que son approche multidisciplinaire et ses efforts diligents pour rassembler diverses voix de manière inclusive étaient l'une des principales forces du modèle, poussant les partenaires à s'engager au-delà de leurs approches habituelles⁶⁷.

En même temps, ce modèle de partenariat à plusieurs niveaux a également nourri ses propres défis. Dans certains des projets pilotes GMM2 (mais pas dans le cas de PEC), la complexité du modèle de partenariat de TRECC et les défis logistiques qui en ont résulté ont révélé les limites réelles de l'engagement d'un si grand nombre de partenaires différents et les difficultés à aligner les incitations entre les différents acteurs. Les partenaires GMM2 ont indiqué que la multiplicité des acteurs nécessitait des efforts considérables pour finaliser les documents administratifs et juridiques, s'assurer que tous les partenaires étaient au courant et prendre des décisions conjointes, ce qui a parfois entraîné des retards dans la mise en œuvre. Ces difficultés pouvaient être exacerbées lorsque les partenaires du projet pilote ne disposaient pas d'un bureau local ou d'une expérience dans le contexte local.

En revanche, dans le cas du PEC, le contexte et la perspective des organisations soutenant sa mise en œuvre ont été importants pour le succès du modèle de partenariat. Le partenariat avec J-PAL et Pratham dans la phase pilote et avec TaRL Africa dans les phases d'extension a permis aux parties prenantes ivoiriennes de tirer parti des expériences et des enseignements de la mise en œuvre de TaRL dans d'autres pays du continent et en Inde. Dès le premier jour, Pratham et J-PAL ont clairement formulé la vision à long terme d'un PEC dirigé et contrôlé par le gouvernement, leurs rôles consistant principalement à faciliter le processus d'institutionnalisation et à renforcer les capacités locales. Si TaRL Africa a fourni un soutien technique et un renforcement des capacités dans les phases d'extension, ils ont délibérément maintenu une structure de soutien légère pour éviter de concevoir une approche qui ne pourrait pas être soutenue par le gouvernement⁶⁸. Ces organisations se sont engagées dans le partenariat avec une forte éthique de l'apprentissage et une ouverture à l'adaptation et au perfectionnement du PEC au fil du temps pour mieux répondre au contexte (plutôt que de résister à l'adaptation ou d'insister sur une stricte fidélité au modèle)⁶⁹. Le PEC met en évidence les rôles importants et évolutifs que les partenaires techniques externes peuvent jouer pour soutenir le passage à l'échelle par l'institutionnalisation du gouvernement, notamment en renforçant les capacités, en contrôlant la qualité et en apportant des preuves à l'appui de l'adaptation et de l'expansion menées par le gouvernement. Les trois organisations ne se considèrent pas comme les « régisseurs » de TaRL, mais comme les facilitateurs de l'adoption par le gouvernement.

Dans l'écosystème complexe de partenariats qu'il a créé, TRECC a également joué un rôle important au-delà du simple fonctionnement de consortium de bailleurs de fonds. TRECC a servi à la fois d'expert et de défenseur des questions d'éducation de qualité et de DPE, et d'intermédiaire entre l'industrie du cacao, les partenaires

techniques et les acteurs gouvernementaux. Dès sa création, TRECC s'est présenté non seulement comme un bailleur de fonds mais aussi comme un « agent de changement » visant à aider le gouvernement ivoirien à transformer le système éducatif, à aider l'industrie du cacao et du chocolat à rendre ses stratégies de durabilité plus efficaces, et à aider les diverses parties prenantes à travailler ensemble plus efficacement pour atteindre des objectifs de développement communs⁷⁰. Dans le cas du PEC, TRECC a plaidé auprès du MENA et des partenaires de l'industrie pour qu'ils s'alignent sur l'objectif commun d'amélioration de la qualité de l'éducation et des résultats d'apprentissage des étudiants, en particulier dans les régions cacaoyères, et a offert un soutien technique et financier spécialisé pour intégrer le PEC dans les systèmes existants. Dans le même temps, étant donné son objectif primordial de transformation du système, TRECC s'est également efforcé de rester à l'écoute des décisions du gouvernement sur la manière et le contenu de la mise à l'échelle. Cela a permis de se concentrer sur la meilleure façon d'atteindre l'objectif commun de l'apprentissage de tous les enfants plutôt que sur la meilleure façon d'étendre rapidement le PEC. En résumé, TRECC a joué un rôle essentiel d'intermédiaire entre le gouvernement, TaRL Africa et l'industrie, en portant de multiples « casquettes » et en remplissant de nombreuses fonctions pour soutenir la mise à l'échelle. Il n'est pas certain que le partenariat entre ces divers acteurs et les efforts continus de mise à l'échelle du PEC auraient été lancés ou auraient connu un tel succès en son absence.

Dans le même temps, l'un des principaux objectifs de TRECC, à savoir aligner les intérêts entre le gouvernement et l'industrie pour atteindre des objectifs communs, n'a pas toujours été atteint, car les réalités des intérêts et des visions d'échelle divergents entre les parties prenantes sont restées un point de friction pour de nombreux projets pilotes GMM2. Parfois, cette divergence a entravé le succès des projets pilotes ; par exemple, plusieurs des projets de développement de la petite enfance ont constaté que le fait de cibler l'intervention sur les familles travaillant dans la chaîne d'approvisionnement du cacao rendait difficile le respect d'autres critères de ciblage (tels que le fait d'avoir des enfants dans la tranche d'âge cible ou d'appartenir à un groupe plus nécessiteux), ce qui a potentiellement limité l'impact de l'initiative sur l'amélioration des résultats de la petite enfance. En revanche, l'un des points forts du projet pilote PEC était une vision à long terme partagée par les différents partenaires pour la mise à l'échelle et une capacité à s'aligner sur un objectif commun d'amélioration de l'apprentissage des élèves à l'école primaire. Les partenaires industriels soutenant le projet pilote PEC n'avaient pas l'intention d'étendre l'initiative à leurs propres chaînes d'approvisionnement, car ils espéraient que l'intervention pourrait finalement être étendue sans leur participation. Cela a permis aux entreprises de

jouer un rôle essentiel en soutenant l'expérimentation précoce et en apportant des connaissances utiles sur les communautés dans lesquelles elles travaillent⁷¹, tout en gardant une vision à long terme de la mise à l'échelle nationale par le gouvernement. Cependant, l'une des limites du partenariat de TRECC avec l'industrie du cacao et du chocolat à ce jour a été de se concentrer exclusivement sur l'extension de la mise en œuvre du PEC aux communautés productrices de cacao. Bien que les régions productrices de cacao couvrent une partie importante du pays, l'expansion à l'échelle nationale nécessitera d'élargir la portée du PEC au-delà de ces régions, ce qui nécessitera un soutien financier du gouvernement lui-même et d'acteurs externes à l'industrie, y compris d'autres industries, des organisations philanthropiques et des institutions multilatérales⁷².

Le partenariat avec IPA, qui a constitué l'épine dorsale de l'approche TRECC, a également contribué de manière importante à l'adhésion au PEC. Bien qu'IPA ait joué de nombreux rôles¹ dans les projets pilotes TRECC, son rôle d'évaluateur neutre et tiers a été particulièrement apprécié par les parties prenantes comme une importante valeur ajoutée du modèle TRECC. Le rôle externe d'IPA a permis aux acteurs du système de considérer les résultats comme impartiaux et, à ce titre, a donné de la crédibilité aux bons résultats du projet pilote PEC et à ses avantages comparatifs perçus. En outre, Pratham a déclaré que l'évaluation indépendante a été utile pour confirmer les points forts du PEC en Côte d'Ivoire et pour mettre en évidence certains des défis qui n'auraient peut-être pas été identifiés autrement⁷³.

Enfin, le partenariat avec le CEU pour lancer un processus RTSL afin de soutenir la planification stratégique, l'apprentissage, la réflexion et la documentation a également contribué à la progression de la mise à l'échelle du PEC. En particulier, le processus RTSL a soutenu l'inculcation d'un état d'esprit de mise à l'échelle chez les membres du laboratoire, notamment en les sensibilisant à l'importance de la planification de la mise à l'échelle dès le début et à la nécessité d'une adaptation, d'une réflexion et d'une itération continues des stratégies de mise à l'échelle. Concrètement, il s'agit d'encourager les membres du laboratoire à ne pas se limiter à la nécessité d'obtenir davantage de ressources financières pour la mise à l'échelle, mais à prendre en compte d'autres dimensions importantes de la mise à l'échelle durable, telles que la capacité institutionnelle, les partenariats et l'opposition potentielle. Le renforcement de cet état d'esprit a

consisté à souligner la nécessité de conceptualiser la mise à l'échelle au-delà de la croissance d'un projet spécifique et l'importance de considérer rigoureusement les éléments du système éducatif au sens large qui pourraient limiter ou soutenir la mise à l'échelle. Le manager du laboratoire de mise à l'échelle a déclaré : « C'est le Laboratoire de Mise à l'Echelle en Temps Réel qui a permis aux phases d'extension d'être orientées vers cette question de ce que nous devons faire pour mettre à l'échelle le PEC tout en maintenant son impact ». Le développement et l'affinement d'une stratégie de haut niveau pour le PEC dans le cadre du processus du RTSL a encouragé les membres du laboratoire à s'interroger sur l'environnement propice à la mise à l'échelle et sur la manière dont il pourrait contribuer à maintenir le changement souhaité dans le temps. Bien que ce changement d'état d'esprit se soit surtout limité aux individus qui se sont engagés activement dans le laboratoire jusqu'à présent, le manager du laboratoire de mise à l'échelle et d'autres acteurs clés se sont efforcés de partager cette perspective plus largement au sein du MENA et, en particulier, d'apporter cet état d'esprit aux organes de mise en œuvre du PEC.

Bien que le PEC n'ait pas été confronté aux mêmes problèmes de partenariat interne que les autres projets pilotes TRECC, des problèmes de coordination avec les intervenants externes dans le domaine de l'éducation se sont posés au cours du processus d'expansion. Au début, les réunions du RTSL ont révélé que de nombreux acteurs travaillant à l'amélioration des résultats d'apprentissage dans différents projets n'étaient pas conscients des efforts des autres et des synergies entre leurs travaux, et qu'ils dupliquaient involontairement leurs efforts. Des problèmes de coordination sont également apparus lorsque les représentants du gouvernement se chevauchaient sur des initiatives d'éducation (y compris des variantes du PEC), perturbant parfois les horaires de travail et entraînant l'absence de formateurs nationaux pour les activités PEC prévues. À l'avenir, les efforts visant à favoriser un meilleur partage de l'information et une plus grande collaboration, y compris la réduction des doublons et l'exploitation des économies d'échelle potentielles, par le biais des organes de mise en œuvre du PEC, seront particulièrement importants. Pour l'instant, le MENA a suspendu la reproduction du PEC par d'autres acteurs du système jusqu'à ce que des progrès supplémentaires aient été réalisés dans l'expansion et l'institutionnalisation du PEC avec TaRL Africa afin de garantir que les efforts soient coordonnés, efficaces et efficaces⁷⁴.

1. Ces rôles comprenaient l'harmonisation de la collecte de données, dans la mesure du possible, entre les pilotes GMM2, la fourniture d'un soutien en matière de suivi et d'évaluation, la collecte de données indépendantes sur les pilotes et l'évaluation des pilotes sur la base de paramètres de réussite convenus d'un commun accord, afin de formuler des recommandations sur ce qui a bien fonctionné, ce qui doit être adapté et les pilotes qui devraient être mis à l'échelle.

Des champions pour le PEC à tous les niveaux au sein et hors du gouvernement

Jusqu'à présent, le PEC a bénéficié de quelques champions clés en Côte d'Ivoire, notamment le directeur du cabinet adjoint du MENA, la coordinatrice nationale du PEC, l'inspecteur général chargé de l'Administration et de la Vie Scolaire (qui est également le manager du laboratoire de mise à l'échelle), et le directeur du Département de la Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC) du MENA. Toutefois, ce groupe de champions reste assez restreint et limité au niveau national. Bien que ces champions aient apporté de réelles contributions à la mise à l'échelle du PEC à ce jour, il est nécessaire, pour aller de l'avant, de disposer d'un plus grand nombre de champions, notamment en cultivant des champions à des niveaux politiques plus élevés et aux niveaux régional et local, ainsi qu'au sein des salles de classe et des communautés.

Le manager du laboratoire de mise à l'échelle a été l'un des principaux champions du PEC. Ses fonctions au Ministère et à la tête du RTSL lui ont permis de jouer un rôle stratégique en tant qu'interface entre le MENA, TaRL Africa, TRECC et d'autres parties prenantes clés et de s'attaquer aux goulots d'étranglement dans la mise en œuvre du PEC. Ce double rôle lui a permis de trier les besoins et les défis survenant lors de la mise en œuvre du PEC et de s'assurer que les questions prioritaires soient traitées en temps opportun. Ses relations existantes au sein du Ministère et des autorités internes ont permis de s'assurer que les bonnes personnes se trouvent dans la salle pour les discussions et les réflexions sur la mise à l'échelle aux moments stratégiques. Ce statut d'initié/extérieur a été important pour faire avancer les discussions au sein du RTSL, tout en permettant une plus grande flexibilité pour opérer en dehors des pratiques gouvernementales « habituelles » et adopter l'approche et les principes de mise à l'échelle du RTSL. Malgré l'engagement profond du manager du laboratoire de mise à l'échelle envers la mise à l'échelle de PEC et ses efforts ininterrompus en tant que champion, il existe de réelles limites à ce qu'une seule personne peut accomplir et des risques à accorder trop d'importance à un seul champion.

Le directeur du cabinet adjoint a également été un champion important et puissant du PEC au sein du MENA, servant de lien principal entre le cabinet du Ministère et les principales parties prenantes du PEC à l'extérieur du gouvernement. Ses relations avec le cabinet lui ont permis d'attirer l'attention du ministre sur des questions cruciales, tout en jouant un rôle important dans la démonstration de l'engagement du MENA à étendre le PEC à d'autres acteurs internes. De même, sa solide relation de travail avec la directrice pays de TRECC

a également été un atout important dans le processus de mise à l'échelle du PEC jusqu'à cette date, ce qui ne serait pas reproductible dans chaque contexte.

En même temps, le PEC a peut-être bénéficié du fait de ne pas avoir de champion politique de haut niveau jusqu'à présent, car cela aurait pu éviter que le PEC ne devienne politisé pendant une période de changement politique, notamment la nomination de la nouvelle ministre de l'éducation en avril 2021, la démission du vice-président et la mort soudaine de deux premiers ministres. La rotation politique et les changements de priorités qui en résultent, ainsi que la perte potentielle de champions, constituent un défi bien connu dans le domaine de l'éducation et un obstacle courant au changement d'échelle⁷⁵. Pratham a également été confronté à un problème similaire lors de la mise à l'échelle de Read India (un prédécesseur de TaRL), car l'organisation a constaté que « le temps et les ressources consacrés à l'éducation des fonctionnaires et au développement des relations pouvaient être gaspillés à chaque transition gouvernementale ou remaniement bureaucratique. Bien que les partenariats réussis devraient perdurer bien au-delà de la durée de vie des personnalités en poste, c'est rarement le cas »⁷⁶. L'un des points forts de l'expansion du PEC à ce jour est qu'il a résisté à ces changements dans l'écosystème politique et qu'il n'a pas été confronté à des revers importants dus à la rotation au sein du Ministère ; le manager du laboratoire de mise à l'échelle souligne que le ciblage clair par le PEC d'une priorité gouvernementale urgente est un facteur important.

Jusqu'à présent, l'attention s'est concentrée sur l'engagement du gouvernement du niveau national à étendre le PEC et la culture des champions régionaux et locaux a reçu moins d'attention. Les faits montrent qu'il est essentiel de cultiver les champions d'une initiative à tous les niveaux pour obtenir une adhésion totale à la solution et aider à faire avancer le processus de mise à l'échelle⁷⁷. Bien que les décisions soient largement prises au niveau central du MENA, elles doivent encore être mises en œuvre au niveau régional et dans chaque école individuelle, et un engagement inadéquat pourrait compromettre la mise en œuvre efficace et la durabilité du PEC. TaRL Africa a noté le temps et les efforts nécessaires pour permettre aux dirigeants régionaux et locaux de s'approprier pleinement le PEC⁷⁸. Par exemple, une mission de supervision effectuée en février 2021 dans 13 des 200 écoles qui avaient mis en œuvre le PEC au cours de la première phase d'extension a révélé qu'une seule avait repris les activités du PEC en classe au cours de la deuxième phase d'extension, ce qui a souligné la nécessité de mettre davantage l'accent sur le renforcement de l'engagement et de l'appropriation au niveau régional et local pour une mise en œuvre durable⁷⁹. Des mesures

importantes visant à cultiver des champions régionaux et locaux ont été prises au cours de la deuxième phase d'extension, les parties prenantes ayant reconnu qu'il s'agissait d'une priorité. En mars 2021, la première Coordination Régionale du PEC a été créée à San Pedro, où le directeur régional est un ardent défenseur du PEC. Le Comité de Pilotage du PEC a l'intention de continuer à étendre et à établir des coordinations régionales supplémentaires à l'avenir et d'identifier et d'engager des champions locaux pour le PEC⁸⁰. TaRL Africa a entrepris d'étendre sa présence en Côte d'Ivoire afin de fournir un soutien supplémentaire là où ces processus et d'autres aspects de l'institutionnalisation pourraient être bloqués⁸¹.

Les enseignants, les directeurs d'école, les mentors et les autres personnes engagées dans le projet pilote au niveau de l'école ont fait état d'un soutien important au PEC. Bien que leur rôle dans le processus de mise à l'échelle ait été limité jusqu'à présent, des efforts récents sont faits pour les impliquer davantage maintenant. Par exemple, une poignée d'enseignants et de directeurs

d'école représentatifs ont été invités à participer activement à l'atelier annuel d'examen du matériel du PEC et à assister aux réunions de débriefing au cours desquelles les décisions concernant son extension ont été prises. En outre, pour la deuxième phase d'extension du PEC, certains directeurs d'école ont été sélectionnés pour aider les mentors à organiser des sessions de formation locales pour les enseignants et les directeurs d'école, et leur perspective et expérience au niveau de l'école devraient contribuer à améliorer l'efficacité des sessions de formation locales. Dans cette phase, TaRL Africa a également introduit plusieurs groupes WhatsApp pour permettre l'interaction et le soutien mutuel entre les facilitateurs et les mentors à un niveau plus local et encourager le développement de champions de la base. Dans un avenir proche, TaRL Africa prévoit de lancer un réseau international de Leaders de Pratique TaRL, comprenant un groupe d'acteurs actifs du PEC afin d'échanger des expériences et des bonnes pratiques, d'encourager l'innovation, et de donner à ces champions un rôle pour partager leur expertise et finalement améliorer la mise en œuvre du PEC⁸².



Crédit photo : TaRL Africa

Malgré ces récentes mesures prometteuses, les syndicats d'enseignants ont été largement exclus du processus de mise à l'échelle ; bien qu'un représentant syndical ait été un membre actif du RTSL, aucun représentant syndical n'a été invité à participer aux structures de mise en œuvre du PEC. Cette exclusion mérite d'être soulignée, car les syndicats d'enseignants (et les associations de parents d'élèves) sont considérés comme une source potentielle de résistance à la mise à l'échelle du PEC, et les membres du RTSL ont plaidé en faveur d'un renforcement de la communication afin de désamorcer cette opposition potentielle. Les grèves et l'absentéisme des enseignants - qui restent des défis omniprésents dans le secteur de l'éducation ivoirien en général - peuvent également constituer un risque pour la qualité de la mise en œuvre du PEC si les enseignants et les syndicats d'enseignants ne sont pas suffisamment impliqués dans le processus de mise à l'échelle. Dans le projet pilote, l'absentéisme des enseignants a été l'un des obstacles à une mise en œuvre efficace, ce qui a entraîné l'affectation d'enfants au mauvais groupe PEC ou la fusion de groupes⁸³. En outre, la première phase d'extension du PEC a été interrompue par une grève nationale des enseignants qui a fermé les écoles en Côte d'Ivoire du 27 janvier au 23 mars 2019. Un rapport de performance du plan sectoriel de l'éducation de la Côte d'Ivoire de 2019 a révélé que si le temps perdu en raison des grèves des enseignants a considérablement diminué, passant de 90 heures en 2017 à 56 en 2018, cette moyenne reste toujours supérieure à leur cible de 37 heures⁸⁴. Compte tenu de la centralité des enseignants pour une mise en œuvre de qualité du PEC, ces questions plus larges d'absentéisme et de grèves, ainsi que le risque d'opposition potentielle des syndicats, soulignent l'importance d'approfondir l'engagement avec les enseignants, les directeurs d'école et les syndicats en allant de l'avant et en veillant à ce qu'ils informent directement le processus.

Il y a eu quelques poches de résistance à la mise en œuvre du PEC par le biais des systèmes existants aux niveaux décentralisés, y compris de la part de certains mentors et facilitateurs qui ont pu bénéficier du PEC en tant que projet autonome, par exemple par le biais de subventions pour le carburant. Au fur et à mesure que le PEC continue à s'intégrer dans le système éducatif, les activités du PEC entreront naturellement dans le cadre des tâches attendues du personnel gouvernemental. Pour faciliter la transition vers l'intégration du PEC dans la description des tâches des enseignants, des conseillers pédagogiques et

d'autres personnels, le Ministère teste actuellement des adaptations du modèle de mentorat du PEC afin de rendre le ratio mentors/enseignants plus réalisable à l'échelle et envisage de lier les promotions du personnel aux résultats d'apprentissage des élèves. Pour aller de l'avant, cependant, les principales parties prenantes devraient examiner de plus près qui est susceptible de perdre de la mise à l'échelle du PEC dans les systèmes gouvernementaux et élaborer des plans proactifs pour répondre à leurs préoccupations.

L'institutionnalisation du PEC dans l'ensemble du système éducatif

Comme mentionné ci-dessus, la sélection et la mise en œuvre par le MENA des modèles pilotes TRECC ont favorisé l'appropriation du PEC par le gouvernement dès les premiers jours. La DPFC du Ministère a été le principal responsable de la mise en œuvre du PEC au cours de la phase pilote, marquant ainsi le fort engagement du MENA envers le succès du PEC. Après la phase pilote et la décision du MENA de se concentrer sur l'expansion du PEC et l'institutionnalisation de la prestation dans ses propres systèmes, les phases d'extension suivantes ont été intentionnellement conçues pour soutenir l'adaptation de la prestation du PEC à plus grande échelle et pour tester et faire progresser le processus d'institutionnalisation. Les premières étapes vers une plus grande adoption du PEC par le gouvernement ont consisté à étendre la participation du MENA aux phases d'extension d'un à plusieurs départements et à créer des structures de gouvernance institutionnelle.

En février 2020, un décret établissant les organes de mise en œuvre du PEC a été signé par l'ancien ministre de l'éducation, établissant trois structures de gouvernance et de coordination au sein du MENA pour soutenir l'adaptation et l'expansion du PEC, une étape clé dans le processus d'institutionnalisation de tous les aspects du PEC au sein des processus et systèmes du Ministère de l'Éducation Nationale (Encadrés 6 et 7). En décembre 2020, un autre décret a officiellement nommé du personnel supplémentaire du Ministère auprès de La Coordination Nationale du PEC. Selon l'ancienne directrice nationale de TaRL Africa, la mise en place de ces structures « établit un cadre unique de coopération et de collaboration autour du PEC entre le Ministère de l'Éducation et les partenaires » et devrait permettre une meilleure collaboration et coordination entre les parties prenantes⁸⁵.

Des lacunes persistent dans la capacité du personnel du MENA à assumer pleinement les activités du PEC - notamment en ce qui concerne l'intégration du processus de collecte et d'analyse des données du PEC dans le système actuel du MENA⁸⁷. La DPFC continue de jouer un rôle de premier plan dans la mise en œuvre et les opérations du PEC, mais la participation des autres départements du MENA aux activités du PEC devrait être renforcée⁸⁸. En outre, la Côte d'Ivoire manque de personnel éducatif, notamment d'enseignants et de conseillers pédagogiques, ce qui pourrait entraver la capacité à fournir un PEC de haute qualité à l'échelle nationale⁸⁹. Le gouvernement recrute actuellement des conseillers pédagogiques et des enseignants dans le but de combler ces lacunes et adapte le modèle de mentorat du PEC pour contourner ce manque actuel de personnel entretemps.

En outre, si les organes de mise en œuvre du PEC témoignent de l'engagement du MENA en faveur de la mise à l'échelle du PEC dans le système existant, elles ont néanmoins été confrontées à des difficultés pour mener à bien leurs missions et fonctionner comme prévu. Jusqu'à présent, le Groupe Consultatif du PEC a eu du mal à organiser des réunions à la fréquence prévue et le Comité de Pilotage a eu des difficultés à réunir régulièrement ses membres de haut niveau (qui sont souvent absents ou représentés par des personnes ne disposant pas d'une hiérarchie suffisamment élevée). Bien que des changements logistiques, tels que la tenue de réunions virtuelles et la fixation des dates de réunion plus longtemps à l'avance puissent résoudre certains de ces problèmes, ces défis suggèrent également un manque de capacité à s'engager pleinement dans les structures du PEC et/ou un manque de priorisation de la part des membres. La Coordination Nationale du PEC a fonctionné au mieux jusqu'à présent, avec des réunions fréquentes et une participation active, mais elle a néanmoins connu des difficultés tout au

long de l'année 2020 en raison de l'insuffisance des ressources humaines et financières, notamment le manque de bureaux et de personnel dédié, et elle bénéficierait d'un soutien supplémentaire en matière de capacité opérationnelle et de gestion.

Au fil du temps, les opérations et les capacités de ces structures du PEC ont continué à s'améliorer, y compris par l'affectation officielle de personnel, soulignant que l'institutionnalisation est un processus à long terme. Pour l'avenir, renforcer ces entités et s'assurer qu'elles sont pleinement opérationnelles est une priorité essentielle pour aider à améliorer la coordination et la collaboration entre les différentes parties prenantes et soutenir l'intégration du PEC dans le système éducatif.

Enfin, tout au long du processus d'intégration, les parties prenantes du MENA au niveau central ont également été confrontées à des obstacles liés à une « mentalité de projet » persistante. Lors de la conception de la première phase d'extension du PEC, il a été difficile pour certains de dépasser le mode de travail typiquement compartimenté - où un seul département du MENA travaille sur l'ensemble d'un projet - pour adopter une approche visant à tirer parti des systèmes et des ressources du Ministère dans tous les départements. J-PAL et Pratham ont recommandé dès le début d'étendre la participation du MENA au PEC au-delà d'un seul département, et cette expansion a été une raison centrale de la création des organes de mise en œuvre du PEC, où plusieurs départements pouvaient travailler ensemble dans un cadre formel de mise en œuvre et de prise de décision. Alors que le MENA continue de donner la priorité à l'institutionnalisation, il peut néanmoins s'avérer difficile pour toutes les parties prenantes impliquées de percevoir la « vue d'ensemble » de la mise en œuvre et du maintien du PEC dans les systèmes existants et d'anticiper ce que cela exigera, plutôt que de considérer le PEC comme une intervention ponctuelle⁹⁰.

Encadré 6. Les organes de mise en œuvre du PEC

- **Le Comité de Pilotage**, un organe stratégique pour le PEC, présidé par le directeur du cabinet adjoint
- **Le Groupe Consultatif**, un organe qui coordonne les partenaires techniques et financiers et les acteurs du secteur privé impliqués dans le PEC, en mettant l'accent sur la mobilisation des ressources nécessaires
- **La Coordination Nationale**, un organe technique responsable de l'exécution, de la coordination, du suivi et de l'évaluation des activités du PEC, dirigé par la coordinatrice nationale du PEC, qui est un agent de la DPFC, et comprenant des représentants de tous les organes du MENA impliqués dans la mise en œuvre du PEC

Encadré 7. Prochaine étape : Intégration du PEC dans la formation initiale des enseignants

Une autre étape notable vers la poursuite de l'institutionnalisation gouvernementale du PEC a été l'examen par le MENA de l'infusion de la formation PEC dans le curriculum des institutions de formation des enseignants du primaire (Centres d'Animation et de Formation Pédagogique ou CAFOP). En août 2020, le MENA a organisé un atelier pour proposer des stratégies d'intégration du PEC dans la formation initiale des élèves-enseignants, à l'issue duquel les participants ont identifié quatre modules de formation CAFOP existants dans lesquels la PEC pourrait être intégrée⁸⁶. Bien que les retards liés au CLEF (voir ci-dessous) aient reporté les plans pour ce pilote (probablement à l'année scolaire 2021-2022), cette intégration potentielle était un facteur critique pris en compte dans l'analyse des coûts des scénarios de mise à l'échelle du PEC et la discussion sur l'horizon temporel de mise à l'échelle qui serait réalisable. L'intégration du PEC dans le curriculum CAFOP donnerait au MENA l'opportunité d'étendre la formation sans encourir d'importants coûts supplémentaires, et dans quelques années, de commencer à diplômer des classes d'enseignants préparés à délivrer le PEC.

En dépit de ces étapes prometteuses dans le processus d'institutionnalisation, l'une des contraintes les plus importantes pour l'extension du PEC en Côte d'Ivoire reste la capacité institutionnelle.

Ces problèmes de capacité ne sont pas inattendus dans le processus d'infusion de la prestation du PEC dans les canaux et les systèmes gouvernementaux existants, mais ils soulignent le fait que l'intégration du PEC dans les structures existantes prend du temps et qu'aller trop vite risque de surcharger le système et de compromettre la qualité de la mise en œuvre. Les phases d'extension du PEC avaient pour but d'explorer la manière dont l'approche PEC pouvait être intégrée aux processus, activités et méthodes de travail du gouvernement. Des questions subsistent quant à la manière de préserver ce qui rend le

PEC efficace et de ne pas diluer son efficacité à mesure que l'approche s'intègre aux systèmes existants. Ce défi n'est pas propre au PEC ou à la Côte d'Ivoire, mais il s'agit d'une question récurrente lorsqu'il s'agit d'initiatives éducatives nées en dehors du système éducatif formel. La manière de renforcer durablement et au meilleur coût la capacité institutionnelle, non seulement implémenter ou soutenir le PEC, mais aussi pour se l'approprier pleinement, reste un domaine d'apprentissage, d'adaptation et d'amélioration continuel à mesure que le processus de mise à l'échelle se poursuit.



Crédit photo : TaRL Africa

Financement : Le pipeline de financement disponible auprès de divers partenaires contribue à l'expansion de PEC

La disponibilité du financement est un élément incontournable et essentiel de la mise à l'échelle, et le manque de ressources est une contrainte de premier ordre. Avec le PEC, l'accent a été mis sur le besoin de ressources supplémentaires dès le début des discussions sur le changement d'échelle. Lors d'un atelier de mise à l'échelle en janvier 2019, les acteurs des secteurs du DPE, de l'enseignement primaire et de l'EFTP ont tous identifié la disponibilité de ressources substantielles comme une condition préalable à la mise à l'échelle, exprimant leurs inquiétudes quant au fait que le financement serait un obstacle majeur à une expansion durable. Dans le même temps, la recherche suggère que pour le passage à l'échelle, la manière dont le financement est structuré et alloué semble être au moins aussi importante que le financement total disponible⁹¹. Dans le cas de PEC, le processus de mise à l'échelle a bénéficié de manière significative du modèle de financement de TRECC, y compris le financement initial de plusieurs projets pilotes innovants et une réserve de ressources supplémentaires disponibles pour l'expansion sur la base d'une évaluation indépendante des approches, et la disponibilité potentielle de cinq ans de financement par le biais d'une nouvelle facilité de financement. Toutefois, l'accès à un financement durable pour l'expansion et la mise en œuvre à long terme reste un problème important de mise à l'échelle qui sera essentiel pour établir des priorités à l'avenir.

L'approche de financement du pilote à la mise à l'échelle a permis de répartir les premiers risques

TRECC a été conçu à l'origine comme un programme quinquennal (2015-2020)^m - financé en collaboration par les trois organisations philanthropiques et les acteurs de l'industrie du cacao - avec des engagements à apporter un financement supplémentaire pour les pilotes sélectionnés pour passer à une phase suivante (sur la base de l'évaluation indépendante d'IPA). Dans le cas de PEC, le MENA a fourni des ressources en nature au cours de la phase pilote et de la phase d'extension, en mettant en œuvre l'initiative dans les écoles publiques par le biais du personnel existant rémunéré par le gouvernement, notamment les enseignants, les directeurs d'école et les conseillers pédagogiques.

Cette approche de financement a permis à TRECC et aux entreprises cacaoyères et chocolatières de prendre le risque financier initial pour tester l'approche PEC (et d'autres options innovantes) dans le contexte ivoirien, tout en favorisant un engagement fort du gouvernement grâce à des ressources en nature.

Le modèle de contrepartie des subventions de TRECC visait également à encourager la participation de l'industrie et à réduire les risques, puisque la poursuite de l'investissement était conditionnée par le succès de la phase pilote, ce qui a été confirmé par l'évaluateur indépendant. Le financement du TRECC a permis au

MENA de répondre rapidement et avec souplesse à la pandémie de la COVID-19, notamment en fournissant rapidement des fonds supplémentaires pour créer et diffuser les cours élaborés par le PEC sur les ondes radiophoniques.

Un financement commun pour aider à guider le PEC à travers la phase intermédiaire périlleuse

Alors que le modèle de financement innovant de TRECC a fourni le financement flexible nécessaire pour piloter le PEC en Côte d'Ivoire et commencer le processus d'adaptation et d'adoption par le gouvernement, la « phase intermédiaire » (ou la transition vers l'échelle) est un moment particulièrement difficile⁹². Le lancement prévu d'une nouvelle facilité de financement, sous l'égide de TRECC, offre l'opportunité de créer un pipeline de financement fiable à plus long terme pour l'expansion du PEC, aidant ainsi le PEC à traverser cette phase potentiellement périlleuse de passage à l'échelle.

Le mécanisme « CLEF » (*Child Learning and Education Facility*), en cours de préparation, est une facilité de financement groupée destinée à « assurer l'accès à une éducation de qualité comme outil essentiel de promotion des droits de l'enfant et de lutte contre le travail des enfants en Côte d'Ivoire »⁹³. Réunissant la Fondation Jacobs, la Fondation UBS Optimus, le gouvernement ivoirien et 14 entreprises du secteur du cacao et du chocolat qui ont manifesté leur intérêt à

m. La phase de démarrage ayant pris plus de temps que prévu, les dernières activités du programme TRECC seront achevées en 2022.

rejoindre l'initiative à ce jourⁿ, CLEF vise à mobiliser des financements nouveaux et prévisibles pour apporter une éducation de qualité à 5 millions d'enfants et influencer le comportement de 10 millions de parents d'ici 2025. Il s'agira notamment d'apporter un apprentissage efficace à 10 000 écoles primaires (soit environ 58 % de toutes les écoles primaires et 90 % de toutes les écoles rurales)⁹⁴ et de construire jusqu'à 2 500 salles de classe et autres infrastructures éducatives. Plus précisément, ce mécanisme constituera une source de financement garantie pour la mise à l'échelle du PEC.

S'appuyant sur l'expérience antérieure de TRECC en matière de contrepartie de subventions, CLEF a été conçu pour atteindre sa capitalisation cible de 110 millions de francs suisses avec des contributions cibles équivalentes de 25 millions de francs suisses du gouvernement de la Côte d'Ivoire, de la Fondation Jacobs et de la Fondation UBS Optimus, et de l'industrie⁹⁵. Les partenaires de CLEF s'efforceraient en outre d'aider le gouvernement à lever des fonds auprès d'autres donateurs (y compris le secteur privé) pour combler le déficit restant. Un succès récent dans ce domaine a été l'attribution par le Partenariat Mondial pour l'Éducation (GPE) de US\$ 13,03 millions à la Côte d'Ivoire par le biais de son Mécanisme Multiplicateur GPE, sur la base du lancement prévu de CLEF - qui sera potentiellement utilisé pour mettre en œuvre le PEC dans les régions du nord du pays, ainsi que pour amener la mise en œuvre du PAPSE dans les premières classes des régions productrices de cacao, afin de développer une intervention complète dans les écoles primaires en s'appuyant sur les deux approches⁹⁶.

L'un des principes directeurs de CLEF est de cibler les régions où les besoins et l'impact potentiel sont les plus importants. Une carte thermique élaborée par *Enveritas* guidera la sélection des écoles bénéficiaires de CLEF, en donnant la priorité aux zones où les infrastructures éducatives sont insuffisantes, où le risque de travail des enfants et d'enfants non scolarisés est élevé, et où les résultats d'apprentissage sont médiocres - en mettant l'accent sur les régions productrices de cacao. Cet équilibre entre le ciblage des régions qui en ont le plus besoin, tout en continuant à se concentrer sur les

régions productrices de cacao et sur la réduction du travail des enfants, tente d'atténuer certains des défis liés aux incitations divergentes entre le gouvernement et l'industrie évoquées précédemment. CLEF prévoit également de financer un ERC (essai randomisé de contrôle) pour explorer la relation de cause à effet entre la pauvreté, l'apprentissage et le travail des enfants, dans le but de fournir des preuves rigoureuses sur le potentiel d'une éducation de qualité pour réduire le travail des enfants⁹⁷.

Alors que CLEF offre une opportunité prometteuse de financement stable pour étendre le PEC à un nombre important d'écoles primaires, sa finalisation a rencontré de nombreux défis. Bien que le Conseil des Ministres l'ait officiellement approuvé en avril 2020⁹⁸, il y a eu d'importants retards dans la finalisation de la facilité et le lancement des activités. La pandémie de la COVID-19 a créé des obstacles substantiels ; alors qu'il y avait un élan pour finaliser la facilité au printemps 2020, les perturbations causées par la pandémie ont fait que les principales parties prenantes ont été soudainement submergées par les efforts de réponse à la COVID, et le processus a été reporté. Après ce retard, d'autres réalités ont continué à freiner son élan, notamment la démission du vice-président, dont le bureau supervisait les négociations de CLEF, et les élections nationales⁹⁹. La signature finale de la convention CLEF entre le gouvernement ivoirien et les autres partenaires est toujours en attente en juillet 2021.

Ces retards institutionnels ont entraîné des revers dans la mise en œuvre du PEC - car ils ont bloqué le décaissement des fonds destinés à couvrir la deuxième phase d'extension du PEC - retardant ainsi des activités clés telles que la formation des enseignants et des mentors du PEC et reportant les progrès de la formation pilote dans les CAFOP. Heureusement, la Fondation Jacobs a réagi rapidement et a préfinancé la deuxième phase d'extension en attendant le décaissement de CLEF, mais la situation a néanmoins ralenti l'expansion à 800 nouvelles écoles. Bien que le mécanisme CLEF offre une énorme opportunité de financer l'expansion du PEC à grande échelle au cours des cinq prochaines années, la situation reste incertaine (Encadré 8).

n. En avril 2020, 14 entreprises sont concernées, dont Barry Callebaut, Blommer, Cargill, Chocolonely Foundation, ECOM, Ferrero, Fuji Oil Group, Guittard, Hershey, Mars Wrigley, Mondelez International, Nestlé, Olam Cocoa, Sucden et Touton.

Encadré 8. Forces et faiblesses des mécanismes du financement commun

Les mécanismes de financement commun et la collaboration multi-donateurs sont devenus de plus en plus populaires - en particulier à la suite de la crise de la COVID-19¹⁰⁰ - répondant aux appels à une plus grande efficacité de l'aide¹⁰¹, à une augmentation des dépenses et à une réduction des coûts de transaction¹⁰², ainsi qu'aux préoccupations concernant la fragmentation de l'aide¹⁰³. Ce phénomène s'explique également par le fait que les efforts individuels et les approches « de train-train habituel » sont insuffisants pour résoudre les problèmes critiques rencontrés, la collaboration offrant une meilleure opportunité d'obtenir un impact à grande échelle¹⁰⁴.

Les mécanismes de financement commun tels que CLEF présentent des avantages notables, car ils combinent des financements provenant de sources multiples pour créer un pot de financement dédié à une question spécifique, à des objectifs partagés ou à une vision. Ces avantages comprennent : 1) la mobilisation de plus de ressources¹⁰⁵ ; 2) l'harmonisation du soutien et l'amélioration de la coordination¹⁰⁶ ; 3) la réduction du risque¹⁰⁷ et/ou de la perception du risque¹⁰⁸ pour les donateurs individuels ; 4) la possibilité d'investir de la part d'acteurs qui souhaitent contribuer mais qui n'ont pas l'expertise spécifique¹⁰⁹ ; 5) la fourniture aux bénéficiaires de sources de financement prévisibles à plus long terme ; 6) la réduction du nombre et de la fréquence des demandes de financement pour les bénéficiaires, réduisant ainsi les charges administratives¹¹⁰, et allouant les ressources plus efficacement ; et 7) l'amélioration de la flexibilité du financement¹¹¹. Dans certains cas, les fonds communs ont également le potentiel de « démocratiser » l'octroi de subventions en transférant une partie du pouvoir de décision sur la répartition des fonds des donateurs vers les dirigeants locaux¹¹². Les fonds communs tels que CLEF peuvent également remplir une fonction de catalyseur qui « leur confère une grande importance, puisque les mécanismes et les processus associés aux fonds communs déclenchent souvent une collaboration entre les donateurs et avec les gouvernements »¹¹³.

Cependant, le financement commun comporte également des risques et des défis connus, dont certains peuvent être instructifs dans le cas de CLEF. L'une des principales conclusions est que le travail en collaboration exige plus de temps, d'efforts et de capacités que si l'on fait cavalier seul¹¹⁴. Les conclusions d'une étude sur les investissements réalisés par le Département du Développement International du Royaume-Uni (*Department for International Development ou DFID*)⁹ ont montré que si la mise en commun des fonds peut réduire les coûts de transaction pour les donateurs, à court ou moyen termes, des ressources importantes sont souvent nécessaires pour obtenir l'adhésion de plusieurs bailleurs de fonds : « S'il peut y avoir un accord sur les objectifs, il peut être nécessaire de déployer des efforts considérables pour résoudre les divergences sur la gestion »¹¹⁵. Les donateurs individuels peuvent également hésiter à perdre le contrôle de leurs subventions ou à recevoir une moindre attribution de leurs efforts¹¹⁶. Il ne faut donc pas sous-estimer le travail et les ressources nécessaires pour réunir et maintenir le bon groupe de parties prenantes, entreprendre une collaboration réussie et aligner les multiples stratégies individuelles¹¹⁷. Parmi les autres défis auxquels sont confrontés les mécanismes de financement commun, citons la nécessité de parvenir à un accord entre un groupe de bailleurs de fonds, ce qui peut conduire à travailler sur « les questions du plus petit dénominateur commun » qui obtiennent une adhésion facile tout en négligeant d'autres questions plus complexes ou politiquement sensibles¹¹⁸. Enfin, si la flexibilité accrue du financement est un avantage potentiel, il y a aussi le risque que ce type de mécanisme exige des donateurs qu'ils s'engagent dès le départ dans un investissement spécifique, rendant les changements futurs plus difficiles, même si l'impact escompté n'est pas constaté¹¹⁹.

o. En 2020, le DFID a fusionné avec le Foreign Office du Royaume-Uni pour créer le Foreign Commonwealth and Development Office (FCDO).

Importance des données relatives aux coûts pour éclairer les décisions de mise à l'échelle

L'un des obstacles à la recherche du financement à long terme nécessaire à la mise à l'échelle du PEC a été la quantité limitée de données sur les coûts disponibles et, par conséquent, le manque de compréhension des coûts nécessaires à la mise à l'échelle de l'approche au niveau national. Alors que TRECC a mis l'accent sur la collecte de données pour le suivi, l'évaluation et l'apprentissage dans les projets pilotes GMM2, un élément critique d'information qui a été absent dans la phase pilote de nombreuses initiatives est celui des données détaillées et ventilées sur les coûts. La réalisation d'une analyse des coûts pour éclairer les décisions de mise à l'échelle nécessite des données précises, détaillées et ventilées sur les coûts d'une initiative et de ses composantes, ainsi que des données sur ses produits, ses résultats et/ou son impact. Bien que ces dernières soient souvent disponibles, la recherche montre qu'il y a une pénurie générale de données spécifiques sur les coûts des interventions éducatives dans les pays à revenu faible et intermédiaire, et lorsque des données sur les coûts sont incluses, elles sont soit trop générales pour être utiles, soit ne sont pas présentées de manière à permettre l'analyse et la comparaison¹²⁰. Cela est dû en partie à l'absence d'incitations à communiquer les données sur les coûts¹²¹, ainsi qu'aux difficultés inhérentes à la collecte d'informations précises sur les coûts. Parmi les autres obstacles à la collecte et à l'utilisation des données sur les coûts, citons le manque de connaissances ou d'accès aux outils d'évaluation des coûts, l'insuffisance des données disponibles pour effectuer des analyses, l'absence de consensus sur ce qui constitue des données « exactes » et les préoccupations concernant le partage des données sur les coûts avec l'extérieur au cas où elles révéleraient des informations considérées comme sensibles¹²².

Dans la phase pilote du PEC, des données limitées sur les coûts ont été recueillies par J-PAL. À partir de ces données, IPA a effectué des estimations initiales du coût potentiel par enfant de la mise en œuvre du PEC à l'échelle, qui ont suggéré que « la mise à l'échelle peut être coûteuse par rapport aux interventions PEC dans d'autres contextes, qui sont souvent plus densément peuplés »¹²³. En conséquence, l'une des principales recommandations d'IPA était de rassembler plus de détails sur le coût de la mise en œuvre du PEC dans la phase suivante, y compris les économies d'échelle potentielles¹²⁴. Au cours de la première phase d'extension, La Coordination Nationale du PEC a commencé à collecter des données sur les coûts de mise en œuvre du PEC supportés par le gouvernement, TaRL Africa collectant le reste des coûts de mise en œuvre du PEC et dirigeant la compilation des données. Pourtant, les informations collectées étaient limitées et

certains défis sont apparus au niveau du flux de données.

Bien que les informations sur les coûts recueillies au sujet de PEC dans la phase pilote et la première phase d'extension aient été utilisées principalement en interne pour les rapports au TRECC et pour les procédures internes de TaRL Africa, les membres du RTSL ont exprimé l'importance de comprendre le coût de la mise à l'échelle de PEC à partir du lancement du laboratoire en janvier 2019. Cela était particulièrement évident lorsque les membres du laboratoire ont élaboré une stratégie de mise à l'échelle de haut niveau. En août 2020, les membres du RTSL ont sollicité une indication claire du coût de la mise en œuvre du PEC par le gouvernement au niveau national et ont demandé la préparation d'un document décrivant les projections de coûts du PEC, ainsi que différents scénarios de mise à l'échelle.

À cet effet, le RTSL a développé des scénarios de mise à l'échelle chiffrés avec le soutien d'un consultant expert. Menée sur plusieurs mois, l'étude avait pour but d'identifier un modèle de coût réalisable et de renseigner les démarches visant à identifier les options de financement à long terme pour la mise à l'échelle du PEC. L'étude a d'abord développé un modèle de simulation et des projections pour le nombre d'élèves à atteindre et les besoins estimés en enseignants, puis a analysé les coûts unitaires de la prestation du PEC et a développé plusieurs simulations de coûts pour des scénarios de mise à l'échelle possibles (en examinant les options de passages à l'échelle pour tous les élèves du CE1 au CM1 ou du CE1 au CM2 et à des horizons de mise à l'échelle de trois, cinq, sept et neuf ans). Ce travail s'est appuyé sur des données de coûts existantes et des indicateurs démographiques pertinents, tels que les tailles de classe prévues, ainsi que sur des discussions sur les variables et hypothèses clés pour les scénarios de mise à l'échelle avec le MENA et les membres du laboratoire. Les membres du RTSL ont ensuite organisé un atelier pour discuter du scénario le plus réalisable dans le contexte ivoirien ; ils ont décidé de choisir le scénario d'extension à tous les enfants du CE1 au CM2 (la troisième à la sixième année du primaire) sur une période de cinq ans, afin d'équilibrer les questions d'accessibilité financière et de capacité avec l'urgence de la crise de l'apprentissage. La sélection de ce scénario reposait également sur la mise en œuvre d'un modèle de formation hybride et l'introduction de modules PEC dans les CAFOP comme facteurs clés de sa faisabilité. Enfin, les coûts complets du scénario de mise à l'échelle sélectionné ont été calculés (au total et par année) et un plan d'action budgétisé pour la mise à l'échelle a été créé. L'étude a conclu que pour financer le scénario de mise à l'échelle sur cinq ans, le Ministère devrait plaider pour des ressources gouvernementales supplémentaires pour la formation continue ou solliciter des ressources externes complémentaires.

La recherche en cours de financement pour une mise en œuvre durable à l'échelle nationale

Bien qu'il y ait eu des progrès dans le discernement du coût de la mise en œuvre et du maintien du PEC à l'échelle nationale et dans l'obtention d'un financement à moyen terme par le biais de CLEF, le principal défi reste la mobilisation des ressources et l'obtention d'un financement à long terme et durable pour la mise en œuvre nationale. Cela est particulièrement vrai au Ministère, où les budgets sont sévèrement contraints (une situation qui ne fera que s'aggraver en raison de la COVID-19). En 2018, les dépenses publiques consacrées à l'éducation représentaient 3,26 % du PIB¹²⁵ (contre 4,14 % en 2011 et en dessous de la référence du Cadre Éducation 2030 de 4 %¹²⁶) et 18,3 % des dépenses publiques totales (contre 22,4 % en 2011)¹²⁷, bien que les dépenses publiques par élève du primaire (en \$PPP) soient passées de 299,7 \$ en 2011 à 508 \$ en 2018¹²⁸. CLEF peut être un point de départ pour une stratégie à long terme, mais son financement ne couvrira pas toute l'échelle nationale, car il est actuellement limité aux régions productrices de cacao jusqu'en 2025.

Il sera essentiel de développer une stratégie de financement à long terme pour la mise à l'échelle du PEC qui inclut de manière plus significative le financement du gouvernement, ainsi que les contributions de donateurs, de fondations et de partenaires du secteur privé supplémentaires.

Le MENA a exprimé son intérêt pour l'élargissement de la portée des partenaires engagés dans le soutien du PEC, un objectif que TRECC soutient également pour atteindre l'échelle nationale.

L'institutionnalisation complète du PEC implique un financement gouvernemental dédié à son expansion

et à sa maintenance, mais l'allocation de financements supplémentaires au PEC dans les budgets existants peut s'avérer difficile. Pour minimiser les coûts supplémentaires, les membres du laboratoire de mise à l'échelle et d'autres hauts fonctionnaires du gouvernement ont recommandé que la stratégie de mise à l'échelle du PEC se concentre, dans la mesure du possible, sur l'exploitation des ressources internes pour infuser durablement des éléments du PEC dans les processus et les structures existants, par exemple en intégrant la formation PEC dans le programme d'études du CAFOP¹²⁹. Le développement des projections de coûts pour la mise à l'échelle du PEC par le RTSL offre également un point de départ concret pour le développement d'une proposition et d'une stratégie de mobilisation des ressources, étant donné qu'il n'est pas possible de développer une telle stratégie sans une compréhension des coûts estimés de la mise à l'échelle. Les membres du laboratoire de mise à l'échelle ont suggéré que les résultats finaux de l'étude de coûts soient utilisés pour préparer une communication officielle à soumettre au Conseil des Ministres avant la préparation du prochain budget en mars 2022.

Les membres du RTSL ont noté qu'une opportunité potentielle pour identifier un financement gouvernemental supplémentaire pour le PEC est le passage en 2020 d'un budget des moyens à un budget-programmes. L'approche précédente du budget national planifiait pour une seule année et se concentrait sur l'allocation des fonds existants aux services gouvernementaux, puis évaluait si les services dépensaient tout l'argent qui leur était alloué. En revanche, la nouvelle approche de budgétisation par programme prévoit des plans sur une période de trois ans et se concentre d'abord sur l'évaluation des problèmes les plus urgents auxquels le pays est confronté, puis sur la proposition par les services de l'État de la manière de résoudre ces problèmes ; le gouvernement allouera ensuite des fonds à ces services pour résoudre les problèmes identifiés et suivra les progrès accomplis vers les objectifs et les cibles pour voir si les dépenses ont soutenu les progrès¹³⁰. Bien que les priorités budgétaires 2020 et 2021 pour l'éducation aient mis l'accent sur le renforcement de l'accès à l'éducation et des infrastructures éducatives, des investissements sont également prévus pour améliorer la qualité de l'éducation¹³¹. L'accent mis à l'avenir sur l'amélioration de la qualité de l'éducation pourrait être une occasion importante d'obtenir des financements pour étendre et soutenir le PEC. Enfin, avec l'arrivée du nouveau ministre de l'éducation, le MENA pourrait avoir l'occasion d'explorer des mécanismes de financement nouveaux et potentiellement innovants pour mobiliser les ressources nécessaires.

Un environnement propice : L'évolution du paysage souligne la nécessité de prendre en compte le système dans son ensemble

Si la conception, la mise en œuvre et le financement d'une initiative d'éducation sont des pièces essentielles du puzzle de la mise à l'échelle, le passage à l'échelle ne se fait pas dans le vide. Les réalités politiques, économiques, sociales et culturelles de l'environnement général jouent un rôle important dans la limitation ou la facilitation d'une mise à l'échelle durable. Les environnements étant dynamiques et en constante évolution, les innovations telles que le PEC doivent également s'adapter et s'ajuster en permanence pour y répondre. En trois courtes années d'accompagnement de la mise en œuvre du PEC, il y a eu la perte de deux premiers ministres, la démission d'un vice-président, des élections présidentielles et législatives entraînant un nouveau ministre de l'éducation, des tensions entre le gouvernement et l'industrie du cacao et du chocolat autour du prix du cacao, et une pandémie mondiale causant la fermeture d'écoles. Cet environnement complexe et dynamique souligne la nécessité de considérer le système plus large dans lequel une initiative telle que le PEC opère et comment elle affecte et est affectée par ces dynamiques. En Côte d'Ivoire, le PEC a bénéficié d'un environnement politique qui donnait la priorité à l'amélioration des résultats d'apprentissage des élèves à l'école primaire. Dans le même temps, cette période a été marquée par l'attention portée au PEC au niveau international - en particulier à la lumière de la COVID-19 - ainsi que par un élan international visant à résoudre les problèmes liés au travail des enfants dans le secteur du cacao et du chocolat, ce qui a probablement facilité la sélection et l'expansion du PEC en Côte d'Ivoire. Néanmoins, les défis actuels dans l'écosystème de l'éducation et le secteur plus large du cacao en Côte d'Ivoire risquent d'entraver l'expansion du PEC.

Les politiques et réformes nationales pertinentes soutiennent la mise en œuvre du PEC

Les plans et politiques existants et les récentes réformes menées en Côte d'Ivoire démontrent que le MENA accorde la priorité à l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'enseignement primaire, ce qui a probablement contribué à créer un environnement fertile pour l'intérêt et l'engagement du gouvernement envers le PEC.

L'objectif primordial du Plan National de Développement (PND) 2016-2020 - le troisième du genre - était de transformer la Côte d'Ivoire en une économie émergente d'ici 2020. L'un des cinq axes stratégiques du plan était l'accélération du développement du capital humain et du bien-être social, qui mettait notamment l'accent sur le renforcement des possibilités d'éducation et de formation comme base d'un développement social et économique durable¹³². L'objectif du Plan Sectoriel de l'Éducation/Formation 2016-2025 est de garantir à tous les enfants et adultes « une éducation et une formation de qualité, équitables et inclusives », en améliorant : « 1) l'accès et l'équité dans le système éducatif et de formation ; 2) la qualité et la diversité de l'offre éducative et de formation ainsi que l'efficacité interne et externe du système ; 2) les environnements

scolaire, familial et communautaire pour accroître la demande de scolarisation ; et 3) la qualité de la gestion, de la gouvernance et du pilotage du système »¹³³. Bien qu'un grand nombre de résultats et d'indicateurs utilisés pour évaluer les progrès du plan sectoriel de l'éducation soient axés sur le matériel et les infrastructures, les résultats d'apprentissage des élèves du primaire en français et en arithmétique constituent néanmoins un indicateur clé des progrès du plan. Cela indique que le gouvernement ivoirien s'attache à résoudre la crise de l'apprentissage - un facteur important dans le soutien de MENA à l'expansion et au maintien du PEC - qui est considéré comme visant directement cette question.

Un nouveau Plan de Développement National a été finalisé, et à partir de juin 2021, il est examiné par les parties prenantes, y compris les organisations internationales, la société civile et les communautés. Il est particulièrement remarquable que la mise à l'échelle du PEC ait été proposée comme un point spécifique du plan, institutionnalisant davantage l'engagement du gouvernement à sa mise en œuvre nationale.

La Politique de Scolarisation Obligatoire votée en 2015 rend l'école obligatoire et gratuite pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans. Malgré la loi, dans la réalité, l'école n'est pas encore devenue totalement gratuite^p, car les familles ont dû payer les frais d'uniforme, les repas

p. La suppression du paiement par les parents des frais supplémentaires imposés par les comités de gestion des écoles ayant été annoncée dans le discours inaugural du président le 14 décembre 2020, il est donc probable que la réduction de ces charges financières soit une priorité pour le nouveau ministre.

de cantine, les contributions aux comités de gestion scolaire et d'autres frais connexes. Néanmoins, cette loi a considérablement élargi l'accès à l'éducation et a été opérationnalisée par la suite, notamment par le biais de recrutements à grande échelle d'enseignants et de conseillers pédagogiques nécessaires pour atteindre la pleine scolarisation. Pour que le PEC soit mis en œuvre à l'échelle nationale et profite à tous les enfants de Côte d'Ivoire à long terme, l'accès à une scolarité gratuite avec des salles de classe bien équipées pour tous les enfants sera une condition préalable essentielle. En tant que telle, bien qu'elle ne soit pas directement liée au PEC, la Politique de Scolarisation Obligatoire est un élément important de l'écosystème éducatif plus large qui soutiendra la mise à l'échelle et le maintien du PEC.

Enfin, le MENA a entrepris plusieurs réformes au cours des dernières années, avant les PEC, pour s'attaquer à la qualité de l'éducation, notamment en augmentant le nombre d'heures d'enseignement et en adaptant une approche pédagogique qui consacre 90 % du temps de classe dans les écoles primaires à la lecture, l'écriture et l'arithmétique¹³⁴. En octobre 2019, une réforme des CAFOP a été annoncée, faisant passer la formation de deux à trois ans - les deux premières années étant axées sur la théorie et la troisième sur la pratique - et adoptant un format de formation modulaire. L'objectif de la réforme est d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que de répondre aux défis de la mise en œuvre de la politique de scolarisation obligatoire. La réforme contribue à créer un environnement favorable à l'expansion et à l'institutionnalisation du PEC. Par exemple, le plan visant à piloter la formation PEC dans les CAFOP s'appuierait sur cette réforme plus large, en intégrant la méthodologie PEC dans le programme des quatre modules. La formation PEC requiert également un élément pratique, en plus de la théorie, et l'ajout d'une année pratique à la formation CAFOP facilite l'infusion du PEC.

Tirer parti de la dynamique mondiale pour s'attaquer à la crise de l'apprentissage

La mise à l'échelle du PEC en Côte d'Ivoire a également bénéficié de la convergence de l'agenda mondial de l'éducation autour de la résolution de la crise de l'apprentissage, certains plaçant pour que l'on se concentre sur le développement des compétences fondamentales dès les premières années. Cet objectif a été formulé dans l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD 4), qui met l'accent sur la qualité et l'équité des possibilités d'apprentissage pour tous, et renforcé par d'autres efforts à grande échelle tels que le Plan Stratégique 2021-2025 du Partenariat mondial pour l'éducation axé sur la transformation du système¹³⁵ et l'Indicateur de Pauvreté des Apprentissages de la

Banque Mondiale¹³⁶. Plus directement, TaRL a reçu une attention et un soutien considérables de la part de la communauté internationale de l'éducation en tant qu'intervention fondée sur des données probantes pour faire face à cette crise mondiale.

Au cours des dernières années, plusieurs grandes institutions philanthropiques ont adopté une approche plus systémique et se sont davantage penchées sur des investissements significatifs plutôt que de financer de nombreux petits projets, faisant la transition vers des subventions plus importantes sur des horizons à plus long terme. TRECC constitue un exemple de cette tendance, avec la décision de la Fondation Jacobs de limiter ses investissements internationaux à un seul pays sur une période de cinq ans et de se canaliser sur l'amélioration de l'écosystème de l'éducation et de soutenir la transformation des systèmes à long terme. *Co-Impact* est un autre exemple directement pertinent pour le PEC. *Co-Impact* rassemble une communauté de bailleurs de fonds pour fournir des subventions quinquennales de 10 à 25 millions de dollars pour des initiatives dans les domaines de l'éducation, de la santé et des opportunités économiques qui cherchent à résoudre des problèmes à grande échelle par le biais d'une approche de changement des systèmes et qui ont « le potentiel de permettre un changement durable et à grande échelle »¹³⁷. Dans son premier cycle de financement, *Co-Impact* a accordé une subvention pour étendre TaRL au continent africain et soutenir les programmes.

En fait, à la suite de cette subvention et en s'appuyant sur des décennies de collaboration, Pratham et J-PAL ont conjointement lancé TaRL Africa en 2019 pour soutenir les gouvernements et les ONG partenaires sur le continent afin de mettre en œuvre, d'adapter et de mettre à l'échelle des versions contextualisées de l'approche TaRL et de l'intégrer dans les systèmes gouvernementaux existants. En Côte d'Ivoire, cela comprenait l'établissement d'un bureau local et une collaboration étroite avec le gouvernement et d'autres partenaires pour continuer à adapter et à étendre le PEC, notamment en fournissant une assistance technique, un soutien au renforcement des capacités et un partage des preuves et des principaux apprentissages. En plus du soutien au niveau national, TaRL Africa vise également à construire un mouvement de leaders de la pratique à travers l'Afrique pour soutenir l'innovation et l'expansion de TaRL, ainsi que pour continuer à apprendre comment aborder efficacement les faibles résultats d'apprentissage des enfants de manière rentable à l'échelle grâce à un programme d'apprentissage transversal¹³⁸. Le PEC a bénéficié de ce soutien consultatif et technique et continuera probablement à en bénéficier à l'avenir.

TaRL a également bénéficié d'une attention et reconnaissance internationales supplémentaires, lorsque l'Académie Royale des Sciences de Suède a décerné le prix Nobel d'économie à Abhijit Banerjee, Esther Duflo (les cofondateurs de J-PAL) et Michael Kremer en octobre 2019. Le prix a été décerné pour l'utilisation pionnière par ces économistes des ERC pour étudier les impacts des politiques de développement afin de réduire la pauvreté dans le monde¹³⁹. Si Banerjee, Duflo et Kremer ont participé à des dizaines d'études dans de nombreux secteurs différents, la collaboration à long terme de J-PAL avec Pratham pour étudier comment améliorer l'apprentissage en classe (contribuant à l'apprentissage et au développement de l'approche TaRL) est un exemple notable qui a fait l'objet d'une attention accrue dans le sillage du prix¹⁴⁰.

La demande de rattrapage scolaire dans le sillage de la COVID-19

La pandémie de COVID-19 en 2020 et les mesures prises par la suite pour atténuer la propagation du virus ont conduit à « la pire crise à frapper l'éducation en un siècle - ayant maintenu plus de 1,6 milliard d'élèves hors de l'école au plus fort des fermetures d'écoles »¹⁴¹. La Banque Mondiale estime que la proportion d'enfants de 10 ans dans les pays à revenu faible ou intermédiaire qui ne sont pas en mesure de lire un texte court va augmenter en conséquence, passant de 53 à 63 %¹⁴². La recherche démontre que les pertes d'apprentissage sont généralement plus importantes que le simple temps passé hors de la classe, car les enfants oublient également ce qu'ils ont déjà appris, et les pertes d'apprentissage sont aggravées lorsque les enfants sont incapables de rattraper leur retard. Un rapport de l'Institut des Statistiques de l'UNESCO de 2021 estime qu'un enfant moyen a perdu 54 % du temps de contact avec les enseignants au 11 novembre 2020, ce qui équivaut à plus d'un an d'apprentissage perdu en moyenne¹⁴³.

En réponse aux graves impacts estimés de la COVID-19 sur les résultats d'apprentissage à long terme des enfants, la communauté éducative mondiale a vu se multiplier les appels (bien que non unanime¹⁴⁴) à donner la priorité aux investissements dans le développement et le rattrapage des compétences fondamentales en matière de lecture, d'écriture et de calcul¹⁴⁵. L'UNESCO, l'UNICEF, et la Banque Mondiale ont uni leurs forces pour lancer « *Mission : Recovering Education 2021* » centrée sur les trois priorités suivantes : ramener tous les enfants à l'école, récupérer les pertes d'apprentissage et soutenir les enseignants¹⁴⁶. Le deuxième pilier prioritaire de cette mission - la récupération des pertes d'apprentissage - met fortement l'accent sur

la nécessité d'un enseignement de rattrapage dans toutes les écoles et à différents niveaux d'éducation pour aider les enfants à rattraper leur niveau scolaire une fois de retour en classe, plutôt que de continuer à prendre du retard¹⁴⁷. Profitant de cet élan, de nombreux acteurs ont positionné l'approche TaRL comme un outil essentiel pour répondre aux pertes d'apprentissage de la pandémie, étant donné qu'elle cible les compétences de base et met l'accent sur l'éducation de remédiation¹⁴⁸. L'ancienne directrice nationale de TaRL Africa en Côte d'Ivoire a expliqué : « Nous pensons que l'approche du PEC est doublement importante en cette période de réponse et de récupération de la COVID-19. À la base, TaRL vise à aider les enfants à rattraper leur retard en évaluant leur niveau d'apprentissage réel et en se concentrant sur les bases de la lecture et des mathématiques. Le PEC met en avant les besoins d'apprentissage de ces enfants et s'appuie sur des preuves et des données de haute qualité, ainsi que sur l'expérience de plus de 20 ans de Pratham dans le programme, pour les aider à rattraper leur retard »¹⁴⁹. Cette attention accrue aux avantages de l'approche corrective du PEC est susceptible de renforcer le soutien à son institutionnalisation dans le système éducatif ivoirien, même au-delà de la pandémie de la COVID-19, et de le renforcer comme une solution efficace pour répondre à l'une des priorités urgentes de la Côte d'Ivoire en matière d'éducation.

L'attention internationale pour combattre le travail des enfants et les tensions continues entre l'industrie et le gouvernement

Au cours des deux dernières décennies, les consommateurs mondiaux de chocolat sont devenus plus conscients des problèmes qui affectent le secteur, notamment le travail des enfants et le travail forcé, ainsi que des impacts environnementaux graves tels que la déforestation, et ont fait pression sur les entreprises de cacao et de chocolat pour qu'elles répondent à ces préoccupations¹⁵⁰. Bien que les entreprises aient fait des efforts pour éradiquer le travail des enfants dans leurs chaînes d'approvisionnement, comme nous l'avons vu plus haut, la persistance du problème - ainsi que la forte couverture médiatique qui fournit aux consommateurs des images saisissantes - représente un réel risque pour la réputation des marques. Par exemple, le fait que l'industrie n'ait pas respecté les échéances du protocole Harkin-Engel en 2005, 2008, 2010 et récemment en 2020¹⁵¹, a conduit à des critiques selon lesquelles l'industrie cacaoyère et chocolatière ne prend pas suffisamment au sérieux la question du travail des enfants dans sa chaîne d'approvisionnement.

L'alignement de TRECC sur cet élan mondial en faveur de la durabilité dans l'industrie du cacao et du chocolat et de la lutte pour l'éradication du travail des enfants a fourni une fenêtre d'opportunité importante pour la mise en œuvre et la mise à l'échelle du PEC en Côte d'Ivoire, en exploitant l'intérêt de l'industrie et ses incitations à prendre des mesures concrètes. Bien qu'il reste beaucoup de progrès à faire pour convaincre l'industrie du rôle essentiel d'une éducation de qualité dans la réduction du travail des enfants et le renforcement de leurs chaînes d'approvisionnement - y compris le besoin de preuves solides démontrant le lien entre l'éducation et le travail des enfants⁹- TRECC a réussi à mettre le DPE et l'éducation de qualité sur le radar et l'agenda de l'industrie. Alors qu'avant TRECC, les entreprises de cacao et de chocolat investissaient principalement dans les infrastructures éducatives, le GMM2 a favorisé le soutien de l'industrie aux programmes DPE et d'éducation de qualité¹⁵². Les entreprises partenaires interrogées ont exprimé leur fierté d'avoir contribué à mettre le DPE à l'ordre du jour de l'industrie grâce à TRECC¹⁵³. L'éducation est également devenue une question visible dans les publications de l'industrie, les entreprises soulignant régulièrement leur travail dans le secteur et certaines intégrant déjà des indicateurs de performance clés en matière d'éducation de qualité dans leurs stratégies de durabilité¹⁵⁴.

Si CLEF est couronnée de succès, elle pourrait représenter un changement de paradigme dans la manière dont l'industrie investit dans l'éducation de qualité, notamment en s'éloignant d'une approche strictement axée sur la chaîne de valeur des investissements.

Cela apporterait des avantages évidents à la mise à l'échelle du PEC, mais aussi à l'écosystème éducatif plus large.

Cependant, les tensions actuelles dans les relations entre l'industrie du cacao et du chocolat et les gouvernements de Côte d'Ivoire et du Ghana (deuxième producteur mondial de cacao) apportent des risques indirects au partenariat public-privé soutenant l'expansion de PEC. En mars 2018, les présidents de la Côte d'Ivoire et du Ghana ont signé la Déclaration d'Abidjan afin d'aligner leurs politiques et leurs prix du cacao, d'augmenter la part des pays dans les recettes du cacao et de réduire la contrebande transfrontalière¹⁵⁵. En juillet 2019, les deux pays ont introduit le Différentiel de Revenu Décent (DRD), une prime fixe de US\$ 400 que les entreprises doivent payer par tonne de cacao dans le but de réduire la pauvreté des agriculteurs et de stabiliser les prix¹⁵⁶. Cependant, des différends sont apparus entre le gouvernement ivoirien et les entreprises de cacao et de chocolat autour du paiement du DRD entraînant un gel temporaire des activités de durabilité des entreprises dans le pays¹⁵⁷. Bien qu'ils ne soient pas directement liés au PEC, ces différends entre les principales parties prenantes et les questions politiques plus vastes dans le secteur risquent d'avoir un impact sur la collaboration entre le gouvernement et l'industrie autour des efforts d'éducation et d'entraver l'action conjointe pour soutenir l'expansion du PEC, comme cela s'est produit dans le cas de CLEF⁹.

Le soutien et les investissements des entreprises dans le DPE et l'éducation de qualité sont des éléments essentiels d'une solution à long terme et durable pour améliorer les résultats d'apprentissage et lutter contre le travail des enfants. Les partenariats sont un principe central des ODD, y compris la collaboration avec le secteur privé ; ces « partenariats intersectoriels entre les organismes gouvernementaux, le secteur privé, la société civile et les acteurs philanthropiques sont essentiels à la création d'un changement systémique, afin d'atteindre les ODD et de résoudre les défis les plus urgents de notre époque »¹⁵⁷. La transition d'un engagement envers les ODD - communiqué publiquement - à des changements tangibles dans les pratiques commerciales de base constitue toutefois

q. Bien qu'il y ait eu quelques preuves émergentes montrant une corrélation entre les deux, CLEF prévoit de financer un ERC cherchant à aborder un lien de causalité entre l'éducation de qualité et la réduction du travail des enfants.

r. À l'automne 2020, alors que la crise de la COVID-19 réduisait la demande de cacao, entraînant des quantités importantes de fèves de cacao invendues, le Conseil du Cacao et du Chocolat de Côte d'Ivoire et son homologue Ghanéen, le COCOBOD, ont accusé plusieurs entreprises de cacao et de chocolat de s'efforcer de ne pas payer le DRD. En représailles, en novembre 2020, la Côte d'Ivoire et le Ghana ont interdit à Hershey et à ses filiales de mettre en œuvre des programmes de développement durable dans ces pays, puis ont levé la sanction une semaine plus tard après que la société s'est engagée à payer le DRD. Le gouvernement avait utilisé des tactiques similaires de suspension potentielle des projets de durabilité comme moyen de pression sur les entreprises de cacao et de chocolat dans le passé, soutenant que le paiement d'un salaire de subsistance aux agriculteurs est une composante essentielle de la durabilité.

s. D'autres événements se déroulent au niveau mondial en ce qui concerne le travail des enfants dans la chaîne d'approvisionnement du cacao, notamment le renforcement prochain de la réglementation de l'Union Européenne sur les importations de cacao, destiné à améliorer la durabilité et les droits de l'homme dans la chaîne de valeur du cacao, qui imposera des exigences plus strictes à l'industrie, ainsi qu'un procès en cours contre l'industrie du cacao et du chocolat devant la Cour suprême des États-Unis, visant à tenir les entreprises responsables des violations du travail des enfants dans leurs chaînes d'approvisionnement.

pour les entreprises un défi d'une ampleur bien plus grande qui dépasse le cadre de l'industrie du cacao et du chocolat. Une étude de 2019 publiée dans la Harvard Business Review a révélé que « l'engagement de presque toutes les entreprises que nous avons étudiées [envers les ODD] semble être purement cosmétique ; nous avons trouvé très peu d'entreprises faisant quelque chose de nouveau ou de différent pour faire avancer les objectifs ». L'étude constate également que les activités principales de certaines entreprises sont en fait en contradiction avec leurs engagements déclarés envers les ODD¹⁵⁸. Les critiques s'inquiètent du fait qu'en l'absence d'une plus grande responsabilisation, les entreprises peuvent utiliser des engagements superficiels envers les ODD pour améliorer leur image de marque, tout en ne faisant que peu de progrès vers les objectifs en tant que tels, voire même en travaillant contre ceux-ci¹⁵⁹.

En gardant cela à l'esprit, certains critiques s'inquiètent du fait que les investissements des entreprises de cacao et de chocolat dans des initiatives de DPE et d'éducation de qualité (y compris le PEC) et leurs propres stratégies de durabilité se substituent à un soutien plus large visant à améliorer les moyens de subsistance des agriculteurs (tel que le paiement du

DRD), plutôt que de l'accompagner. Certains prétendent qu'un moyen plus direct de s'attaquer au travail des enfants dans la chaîne d'approvisionnement serait de payer davantage les agriculteurs pour leur cacao, réduisant ainsi la pauvreté - un facteur clé du travail des enfants¹⁶⁰. L'UNICEF précise que le faible prix du cacao « est l'une des principales raisons de la persistance de la pauvreté chez les producteurs de cacao. ... Des fluctuations importantes sur les marchés internationaux peuvent avoir des effets dévastateurs sur le prix final payé aux agriculteurs »¹⁶¹. CLEF vise à répondre directement au besoin d'une plus grande transparence et d'une plus grande responsabilité des entreprises en matière de travail des enfants, et si elle réussit, elle peut représenter des changements concrets dans les pratiques commerciales de base et les stratégies de durabilité des entreprises. Compte tenu de la position de la Fondation Jacobs entre les entreprises et la société civile - en particulier son rôle d'organisation philanthropique indépendante ayant des liens historiques avec l'industrie du cacao et du chocolat - la fondation est particulièrement bien placée pour jouer un rôle d'intermédiaire et faciliter une collaboration plus efficace entre l'industrie et le gouvernement en vue d'améliorer la qualité de l'éducation et de réduire le travail des enfants¹⁶².

Idéalement, les efforts continus de TRECC en matière de plaidoyer et de partenariat – aux côtés de CLEF – continueront à promouvoir des stratégies de durabilité de l'industrie qui contribuent, sans les remplacer, aux efforts supplémentaires requis pour améliorer les conditions des producteurs de cacao, de leurs familles et de leurs communautés.



Crédit photo : TaRL Africa

Figure 4 : **Leçons apprises et recommandations**

En accompagnant le parcours de mise à l'échelle du PEC, les leçons tirées du cas se sont concentrées sur quatre thèmes clés, qui continueront à jouer un rôle essentiel dans les efforts futurs. Ces leçons peuvent aussi informer les efforts de mise à l'échelle d'autres initiatives d'éducation basées sur des preuves.



L'Institutionnalisation et l'échelle durable

- Assurer dès le départ une concentration sur qui va livrer à grande échelle.
- Se concentrer sur la scalabilité d'une innovation dans le contexte local.
- Créer des structures de coordination dotées de capacités suffisantes et d'un mandat gouvernemental fort.
- Équilibrer l'élan pour la mise à l'échelle avec le maintien de la qualité.



Partenariats et collaboration

- Catalyser l'action collective et repérer le point de rendement décroissant.
- Soutenir les intermédiaires pour favoriser les partenariats et aligner les intérêts.
- Cultiver une ligue de champions de la mise à l'échelle.
- Soutenir un changement d'état d'esprit et de comportement pour la mise à l'échelle.



Coûts et financement

- Faire la lumière sur le financement public à long terme.
- Augmenter le soutien pour faire des projections de coûts à l'échelle.
- Tirer parti du potentiel du financement commun pour franchir la « vallée de la mort ».



Adaptation et apprentissage collaboratif

- Intégrer un processus d'apprentissage continu dans les systèmes gouvernementaux.
- Renforcer la capacité d'adaptation pour répondre à des environnements évoluant rapidement.
- Investir du temps et des ressources dans l'apprentissage et l'échange entre pairs.

Leçons apprises et recommandations

En accompagnant le parcours de mise à l'échelle du PEC, les leçons tirées du cas se sont concentrées sur quatre thèmes clés qui ont été déterminants pour le succès de la mise à l'échelle du PEC à ce jour, et qui continueront à jouer un rôle essentiel dans les efforts futurs. Ces thèmes sont : 1) l'institutionnalisation comme voie vers une mise à l'échelle durable ; 2) les partenariats et les champions ; 3) les coûts et le financement ; et 4) l'adaptation et l'apprentissage collaboratif. Chacun de ces thèmes offre des leçons tirées du cas de PEC et des recommandations ciblées, non seulement pour soutenir les progrès en cours afin d'étendre et d'approfondir l'impact de PEC, mais aussi pour informer les efforts de mise à l'échelle d'autres initiatives d'éducation basées sur des preuves (Figure 4).

Leçons portant sur l'institutionnalisation en tant que voie vers la mise à l'échelle de l'éducation

Se focaliser sans relâche dès le début sur qui va livrer et financer à grande échelle :

Les expériences avec le RTSL ont confirmé qu'il est essentiel, dès le départ, de déterminer avec précision qui sera le « praticien » et qui, le « payeur » à l'échelle¹⁶³. Le pilotage d'une initiative auprès de ceux qui finiront par la mettre en œuvre à grande échelle - en particulier le gouvernement - demande du temps et des capacités supplémentaires au départ, mais elle permet de favoriser l'adhésion, de déterminer ce qui est faisable, d'identifier les lacunes en matière de capacités et de démontrer que la solution peut fonctionner dans le système. En plus d'établir la preuve du concept, le pilote PEC a permis d'expérimenter la manière dont il pourrait être adopté et soutenu par le gouvernement, dès lors que son efficacité ait été prouvée.

L'approche de TRECC, qui consistait à piloter un portefeuille d'initiatives d'éducation sélectionnées par le Ministère, puis à soutenir l'expansion de l'initiative que le gouvernement a décidé de mettre à l'échelle sur la base d'une évaluation indépendante des résultats, est un exemple frappant illustrant l'importance accordée à l'appropriation par le gouvernement dès le départ. Le gouvernement, en tant que « praticien » et « payeur » potentiel à l'échelle, a été aux commandes dès le début, TRECC fournissant le soutien financier et technique initial.

Se concentrer sur la scalabilité d'une innovation dans le contexte local :

Alors que l'accent sur l'innovation est omniprésent dans l'architecture mondiale du développement - en particulier dans l'identification de la prochaine approche innovatrice ou de la nouvelle technologie - le PEC a démontré le potentiel d'impact que constitue une mise à l'échelle d'une approche capable d'obtenir des résultats transformateurs mais qui n'est pas perçue comme un changement radical du mode de fonctionnement actuel. La simplicité relative du PEC et sa résonance avec la formation initiale des enseignants l'ont rendu plus attrayant pour les principales parties prenantes en Côte d'Ivoire, facilitant son adoption dans le système existant. L'exemple du PEC montre que, même s'il est souvent tentant de rechercher des innovations qui bouleversent les méthodes de travail existantes ou qui testent des technologies de pointe, il est essentiel de se concentrer sur l'aspect pratique du passage à l'échelle d'une innovation dans un contexte particulier, notamment sur la meilleure façon de l'intégrer durablement et équitablement dans les systèmes existants. Souvent, les innovations ayant le plus grand potentiel d'impact à grande échelle sont celles qui sont les plus faisables à supporter par le système.

Créer des structures de coordination dotés de capacité suffisantes et d'un mandat gouvernemental fort :

Le passage à l'échelle par le biais de l'institutionnalisation nécessite une structure de coordination pour prendre des décisions, harmoniser les efforts et s'assurer que le travail progresse, en particulier lorsqu'une initiative dépasse la description de poste d'une seule personne ou d'un seul département¹⁶⁴. Toutefois, comme on l'a vu avec le PEC, la création de nouvelles structures ne suffit pas, et la capacité institutionnelle limitée peut constituer une contrainte importante. Le champ d'action, le mandat et les fonctions de ces structures doivent être réalistes compte tenu du système existant, et elles doivent être soutenues par un mandat politique le plus élevé possible afin de s'assurer que les parties prenantes à tous les niveaux considèrent le processus de changement d'échelle comme central et non accessoire à leur travail quotidien. Les capacités institutionnelles et humaines doivent également être développées et renforcées, notamment par la mise à disposition de suffisamment de personnel spécialisé.

Lorsque cela est possible, il est avantageux de s'appuyer sur les structures existantes - plutôt que d'en créer de nouvelles - pour éviter les doubles emplois ou le risque de processus parallèles. Lorsque de nouvelles institutions sont créées, elles doivent être évaluées en permanence par rapport aux structures alternatives existantes et fusionnées lorsque cela est utile pour réduire la fragmentation¹⁶⁵. L'exemple du Laboratoire de Mise à Echelle en Côte d'Ivoire a démontré que si une structure de coordination peut être centrée sur le processus de mise à l'échelle d'une initiative particulière, son mandat doit aller au-delà de la simple expansion de ce programme unique. Au contraire, l'objectif ultime du laboratoire est de répondre à un défi clé et de soutenir un changement à grande échelle dans le système - offrant aux parties prenantes une opportunité d'apprendre plus profondément sur le processus de mise à l'échelle - qui peut être appliqué au-delà de l'initiative ciblée elle-même. Cela démontre qu'il n'est pas nécessaire d'établir de nouvelles structures de coordination pour chaque initiative mise à l'échelle ; il y a des avantages concrets à élargir le champ d'action des structures ou organes actuels tout en renforçant les capacités de manière plus étendue.

Maintenir un pied sur l'accélérateur et l'autre sur les freins¹⁶⁶ :

La mise à l'échelle est un processus de longue haleine qui comporte plusieurs étapes entre le projet pilote et la mise en œuvre à grande échelle, chacune nécessitant suffisamment de temps, d'attention et de ressources. L'approche « pilote à grande échelle » de TRECC visait à réduire les risques pour les partenaires et à identifier et adapter les approches efficaces avant de passer à l'expansion. L'un des points forts de cette approche a été la prise en compte de la mise à l'échelle et de la durabilité dès le stade du projet pilote et l'adoption d'une approche progressive. Bien que ce point fort ait été intégré dans la conception initiale du GMM2, il est devenu évident dès le début qu'une appréciation encore plus grande des multiples phases et du calendrier plus long du passage à l'échelle était en fait nécessaire. Une attention et un soutien supplémentaires pour une « année zéro » avant le pilote (c'est-à-dire les activités intégrales avant la mise en œuvre telles que la planification, l'adaptation et la contextualisation de l'approche, la mise en place de bureaux locaux, l'établissement de partenariats, en particulier avec le gouvernement, la finalisation des contrats et l'embauche de personnel local) et pour la transition entre les phases auraient pu renforcer le processus du GMM2, en réduisant les retards et les difficultés de mise en œuvre¹⁶⁷.

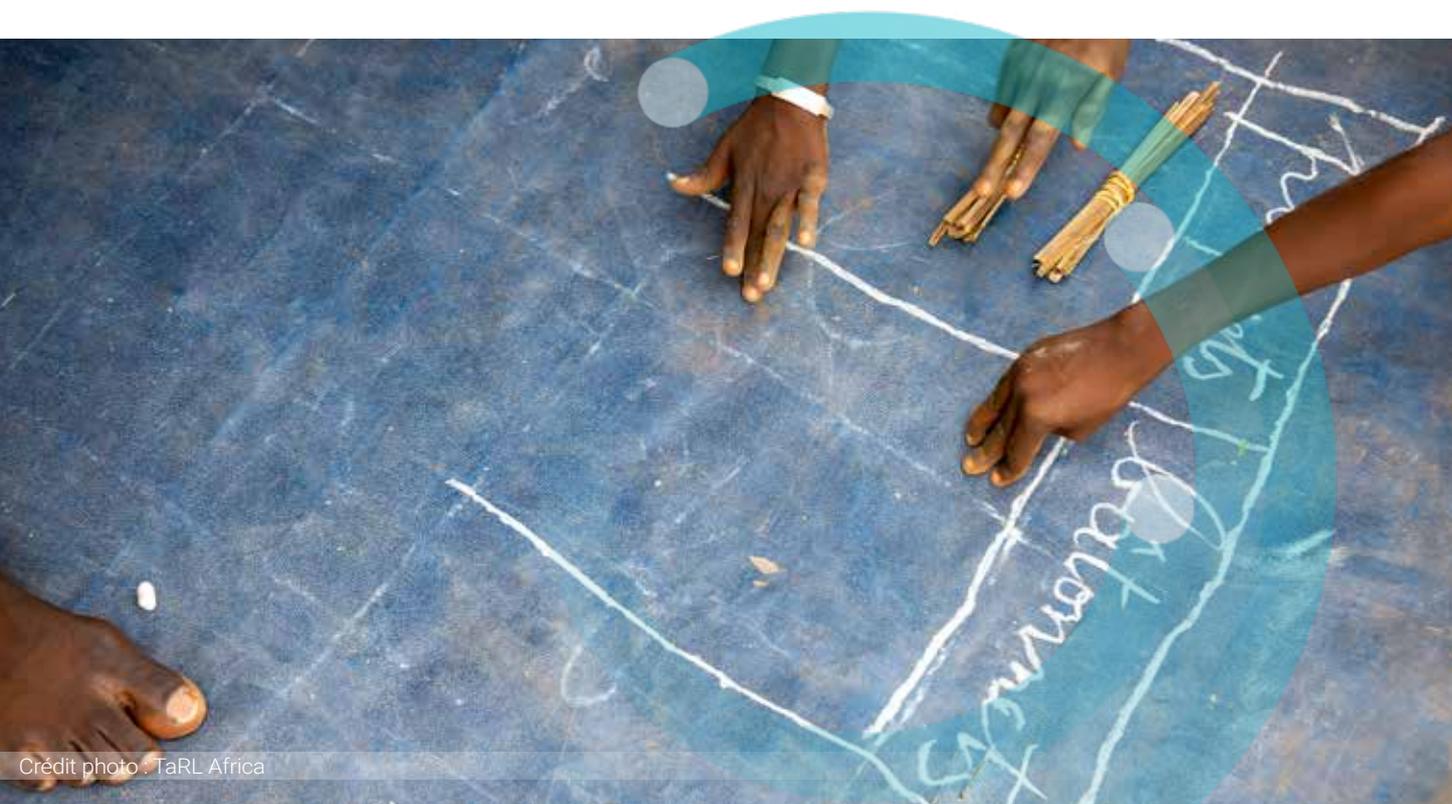
Il était également nécessaire que le Ministère prenne davantage en considération et prévoie les étapes de la mise à l'échelle. Dans le cas du PEC, le besoin pressant - assorti des évidences et des financements disponibles et d'un élan mondial - a parfois propulsé l'intérêt pour le passage à l'échelle plus rapidement qu'il n'aurait été prudent. Tout en reconnaissant l'urgence de s'attaquer aux faibles niveaux d'apprentissage des enfants aussi rapidement que possible, il est néanmoins important que toutes les parties prenantes - y compris le gouvernement - comprennent la nécessité d'une approche à plus long terme, par étapes, de la mise à l'échelle, en se concentrant sur les questions de qualité et d'équité au fur et à mesure de l'expansion de l'initiative.

Recommandations :

Responsables de la mise à l'échelle : Inclure du temps et des capacités supplémentaires dans le processus de pilotage pour prendre en compte la vision et la voie de la mise à l'échelle (avant même de déterminer si le modèle doit être mis à l'échelle) et collaborer avec les parties prenantes gouvernementales. Développer une stratégie de mise à l'échelle en collaborant avec ceux qui seront les « praticiens » et les « payeurs » à grande échelle, et identifier les questions auxquelles il faut répondre et les données collectées qu'il faut collecter pour instruire toute transition vers une plus grande échelle. Utiliser la phase pilote et les phases d'expansion ultérieures non seulement pour établir la preuve du concept du modèle, mais aussi pour tester la manière dont l'approche pourrait être intégrée dans le système éducatif - en identifiant les lacunes en matière de capacité institutionnelle qui doivent être renforcées. Utiliser des diagnostics de systèmes pour déterminer les domaines qui requièrent et sont mûrs pour un changement plus transformateur.

Décideurs politiques : Dans le cadre de l'institutionnalisation d'une initiative ou d'une approche éducative, établir ou engager des structures de coordination avec une optique systémique du niveau national au niveau local en passant par le niveau régional. Les structures de coordination dotées d'un mandat gouvernemental clair sont essentielles pour soutenir le processus de mise à l'échelle, en particulier lorsqu'une initiative passe d'un projet discret à une intégration dans tous les départements et divisions. Dans le même temps, il convient d'accorder une attention suffisante aux limitations en termes de ressources et de capacités, qui peuvent rapidement contraindre l'efficacité de cette coordination. Les gouvernements peuvent collaborer avec les donateurs pour présider ces organes de coordination, et une approche comme le RTSL peut contribuer à renforcer la coordination et la capacité de mise à l'échelle. Il n'est pas nécessaire de créer de nouvelles structures de coordination pour soutenir la mise à l'échelle de chaque intervention ; il est avantageux de s'appuyer sur les structures existantes, telles que les groupes de travail sectoriels, afin d'éviter les doublons et la fragmentation.

Bailleurs de fonds : Envisager de financer un portefeuille d'approches répondant à une priorité identifiée localement, plutôt que de s'engager d'emblée dans une seule approche et d'essayer de la « vendre » au gouvernement comme la meilleure solution. Assurer un soutien adéquat pour le suivi, l'évaluation et l'apprentissage en temps opportun afin de fournir au gouvernement les preuves nécessaires pour déterminer l'approche qu'il juge la plus prometteuse, scalable et adaptée au contexte local. Comme on l'a vu dans le cas de TRECC, plusieurs bailleurs de fonds peuvent s'associer pour financer cette approche de portefeuille - en mettant en commun les ressources, en réduisant les risques et en tirant parti de l'expertise et des capacités spécifiques de chaque bailleur de fonds.



Crédit photo : TaRL Africa

Leçons portant sur les partenariats et les champions pour la mise à l'échelle dans l'éducation

Catalyser l'action collective et reconnaître le point de rendement décroissant :

L'engagement du gouvernement dans le processus de mise à l'échelle peut être essentiel pour étendre et soutenir une initiative d'éducation, mais cela ne signifie pas que le gouvernement peut ou doit le faire seul ; une action collective est nécessaire entre divers acteurs apportant des perspectives, des ressources, des expertises et des rôles différents. Les partenariats intersectoriels, y compris avec le secteur privé, sont essentiels pour atteindre les ODD. Pour que l'action collective soit efficace, il faut souvent aller au-delà de la collaboration ou des partenariats traditionnels et adopter une approche plus structurée, soutenue par un programme commun, un système de mesure partagé, des activités se renforçant mutuellement et une communication permanente entre tous les acteurs¹⁶⁸, comme dans le cas de TRECC. De nombreuses parties prenantes du projet TRECC ont indiqué que l'exhortation du TRECC à rassembler des perspectives diverses et à stimuler les partenaires à surpasser leurs approches « habituelles » s'est révélée être un atout majeur et a mis en évidence les avantages de cette approche multipartite.

Des questions subsistent toutefois quant à la manière d'équilibrer la nécessité pour les partenariats d'apporter une expertise, des réseaux et des ressources diversifiés pour la mise à l'échelle, avec la réalité que des partenariats trop complexes ou mal assortis peuvent entraver considérablement le processus. Le modèle de partenariat complexe et à plusieurs niveaux de TRECC a parfois eu du mal à faire face aux réalités des intérêts et des visions divergents de mise à l'échelle entre les différents acteurs. Une attention suffisante doit être accordée dès les premières étapes pour clarifier les motivations et les incitations de chaque partenaire, leur valeur ajoutée, leur vision de la mise à l'échelle et du succès, et leur tolérance au risque, ainsi que les dynamiques des pouvoirs existantes entre les acteurs. Comme il est difficile pour ce type de partenariat de se développer et de se maintenir organiquement, il faut que certaines parties prenantes gèrent et financent ce processus (comme le CEU et TRECC, respectivement), au moins au début de la mise à l'échelle.

Soutenir les intermédiaires pour favoriser les partenariats et aligner les incitations :

Pour aborder des questions sociales complexes et à grande échelle, telles que l'amélioration de

l'apprentissage des enfants, il faut tirer parti des forces des innovateurs - caractérisés par leur agilité et leur plus grande tolérance au risque - et des bureaucraties et institutions, qui sont plus rigides et peu enclines au risque, mais capables de fournir des résultats durables à grande échelle. Le cas du PEC a mis en évidence le rôle essentiel d'un troisième groupe d'acteurs - les intermédiaires - qui assurent la pollinisation croisée entre ces acteurs, en assumant souvent des fonctions négligées telles que la planification stratégique, l'évaluation et la documentation, la collecte de fonds, le plaidoyer et la constitution du champ de recherche ainsi que le rassemblement d'acteurs, et la coordination¹⁶⁹.

Le modèle TRECC a délibérément rassemblé des innovateurs, des acteurs gouvernementaux et des parties prenantes du secteur privé pour créer un portefeuille d'acteurs ayant des tolérances au risque et des capacités différentes à divers stades de la mise en œuvre, de l'adaptation et du passage à l'échelle. Dans le cas du PEC, TRECC a joué un rôle d'intermédiaire essentiel pour harmoniser des intérêts disparates, développer des approches innovantes afin de tirer parti des forces et des perspectives uniques de chaque acteur, et rassembler les parties prenantes autour d'un objectif commun d'amélioration des résultats d'apprentissage. Les réseaux existants de TRECC avec les principales parties prenantes de l'écosystème ivoirien, y compris les acteurs gouvernementaux et l'industrie cacaoyère et chocolatière, ainsi que son expertise et sa volonté d'obtenir une assistance technique ont permis à TRECC de porter plusieurs « casquettes » en tant qu'intermédiaire et de combler différentes lacunes dans le processus de mise à l'échelle. Le positionnement de la Fondation Jacobs entre la société civile et l'industrie l'a peut-être rendue particulièrement bien placée pour jouer ce rôle dans le contexte ivoirien.

Cultiver une ligue de champions de mise à l'échelle :

La création des conditions nécessaires à l'acceptation et à la diffusion de solutions efficaces requiert des champions de la mise à l'échelle à tous les niveaux, au sein et en dehors du gouvernement, des salles de classe et des communautés. L'un des principes clés du processus RTSL est d'impliquer les parties prenantes de l'ensemble de l'écosystème de l'éducation pour « rassembler les éléments du système dans la réunion », en perturbant les modèles existants quant

aux personnes impliquées dans la prise de décision et en créant délibérément un espace pour travailler ensemble différemment. En Côte d'Ivoire, l'une des contributions les plus significatives du processus RTSL a été de rassembler des perspectives qui transcendent les rôles pour envisager collectivement des stratégies de mise à l'échelle. Dans le même temps, il était essentiel d'examiner comment la hiérarchie et la dynamique des pouvoirs existantes pouvaient entraver les discussions franches et rendre difficile la rupture du statu quo, et comment ajuster la structure et la stratégie des réunions du laboratoire pour contrecarrer ces obstacles potentiels et instaurer une nouvelle méthode de travail.

Jusqu'à présent, les champions du PEC ont surtout été regroupés au niveau ministériel supérieur, avec moins d'importance accordée à la base et aux niveaux politiques les plus élevés. Bien que cet état de choses ait pu en fait protéger le PEC de la politisation, pour aller de l'avant il faudra élargir le banc des champions et favoriser l'adhésion et l'appropriation du PEC à tous les niveaux - depuis les classes et les communautés jusqu'au ministre de l'éducation.

Soutenir un changement d'état d'esprit et de comportement pour la mise à l'échelle :

Pour identifier et créer un cadre de leaders et d'agents de changement pour la mise à l'échelle, il ne suffit pas d'amener ces parties prenantes à soutenir la mise à l'échelle d'une initiative particulière ou même de se réunir périodiquement pour examiner les questions de mise à l'échelle. Pour cultiver et catalyser une telle cohorte d'agents de changement, il faut également sensibiliser aux principes clés de la mise à l'échelle, encourager l'application de ces principes par des actions concrètes et un changement de comportement, et renforcer les compétences et les aptitudes nécessaires à la mise à l'échelle de l'impact. En d'autres

termes, obtenir l'adhésion des parties prenantes gouvernementales à une solution est une étape initiale nécessaire mais insuffisante. Une contribution importante du processus du RTSL en Côte d'Ivoire est la diffusion d'un état d'esprit de mise à l'échelle parmi les membres du laboratoire, y compris la sensibilisation à l'importance de la planification de la mise à l'échelle dès le début et la nécessité d'une adaptation, d'une réflexion et d'une itération continues des stratégies de mise à l'échelle. En Côte d'Ivoire, les parties prenantes de l'éducation - et le MENA en particulier - ont vu l'opportunité de renforcer les capacités liées à la mise à l'échelle comme un avantage clé de l'engagement dans le laboratoire. Le processus de diffusion d'un état d'esprit de mise à l'échelle prend du temps, mais il y a néanmoins eu des retombées - avec des membres du laboratoire soulevant des principes clés de mise à l'échelle dans des discussions sans rapport avec le RTSL ou le PEC, comme lors de l'examen des progrès et des plans futurs d'autres projets pilotes d'éducation en Côte d'Ivoire.

Si le changement d'état d'esprit est une première étape essentielle, il n'améliorera l'apprentissage pour tous que s'il est suivi d'actions. Il est également essentiel d'étudier comment progresser au-delà de la sensibilisation vers un changement de comportement, de sorte que les individus s'approprient le processus et intègrent les apprentissages dans leur travail quotidien. L'objectif à long terme est que les principes de mise à l'échelle soient incarnés et intégrés dans tous les services et chez tous les individus, sans se limiter à un département discret au sein du gouvernement « responsable » de l'innovation et de la mise à l'échelle. Néanmoins, les RTSL ont démontré que la diffusion d'un état d'esprit de mise à l'échelle dans des systèmes plus larges et sa transposition en actions concrètes est un processus complexe et à long terme, par lequel le passage à l'échelle d'une initiative peut contribuer à catalyser un changement de comportement.

Recommandations :

Décideurs politiques, responsables de la mise en œuvre et bailleurs de fonds : Cultiver des champions à tous les niveaux afin de favoriser l'appropriation d'une mise en œuvre durable et de se prémunir contre les inévitables changements politiques. Idéalement, la constitution d'un panel de champions de la mise à l'échelle devrait se faire aux niveaux supérieurs pour établir les mandats nécessaires et aux niveaux locaux pour garantir la pertinence et l'appropriation. Investir le temps et l'énergie nécessaires en amont pour garantir l'alignement de la vision de la mise à l'échelle entre tous les champions et partenaires. Il s'agit notamment d'identifier qui pourrait être perdant au fur et à mesure de l'expansion d'une initiative et de répondre aux préoccupations potentielles dès le début. Comme c'est le cas pour la mise à l'échelle de manière plus générale, les champions et les partenariats doivent être constamment revus et reconsidérés à la lumière de l'évolution des événements et des circonstances.

Responsables de la mise en œuvre, en particulier les institutions initiatrices : Planifier de manière proactive l'évolution de leur rôle au fur et à mesure de l'expansion d'une initiative, en adoptant un rôle de facilitateur de l'expansion menée par le gouvernement plutôt que d'agir en tant que gardiens de l'initiative. Une telle transition est un processus graduel et nécessite souvent de renforcer les capacités et le soutien institutionnels dans des domaines tels que les systèmes de données, le suivi, le mentorat et la formation.

Bailleurs de fonds : Catalyser et soutenir les rôles intermédiaires essentiels pour la mise à l'échelle, qui peuvent aider à combler les lacunes et à renforcer le processus de mise à l'échelle, comme la collecte indépendante de données, la documentation des processus et/ou le renforcement des capacités institutionnelles. Dans de nombreux cas, cette fonction d'intermédiaire doit être conçue pour être progressivement supprimée, nombre de ces rôles étant repris par les entités de mise en œuvre au fil du temps.

Décideurs politiques : Créer un espace pour impliquer de manière substantielle les acteurs qui ne sont pas traditionnellement conviés pour participer à la mise à l'échelle afin de bénéficier de leurs aptitudes, compétences et points de vue complémentaires, notamment les enseignants, les acteurs du secteur privé et les membres de la communauté.

Chercheurs : Explorer comment aller au-delà d'un changement d'état d'esprit pour la mise à l'échelle vers un changement de comportement. Rechercher et analyser l'intersection entre les principes de mise à l'échelle, la capacité d'adaptation et le changement de comportement, en s'inspirant des connaissances comportementales et de la science de l'apprentissage des adultes.

Leçons portant sur les coûts et le financement de la mise à l'échelle

Faire la lumière sur le financement public à long terme :

Bien que la nécessité d'un financement gouvernemental pour soutenir une mise en œuvre durable à grande échelle soit évidente pour de nombreuses initiatives d'éducation, les innovateurs et les responsables de la mise en œuvre trouvent souvent que les processus budgétaires et les filières du gouvernement sont opaques et que la voie à suivre n'est pas claire. Il faut plus de clarté sur la filière de financement et sur la manière de s'aligner ou de s'intégrer à ces processus pour mobiliser des ressources à long terme pour une mise en œuvre durable à grande échelle. Des informations claires et pratiques sur les processus et les échéances budgétaires, largement disponibles, seraient précieuses pour les parties prenantes de l'éducation. Un exemple instructif est la publication par le gouvernement de Côte d'Ivoire d'un « Budget du Citoyen » parallèlement à la mise en œuvre de la nouvelle approche de budgétisation des programmes, qui fournit des informations sur le processus budgétaire à la population générale en termes accessibles, afin de promouvoir l'appropriation du processus par les citoyens et d'accroître la transparence¹⁷⁰.

Un autre défi est que de nombreux responsables de la mise en œuvre ne savent pas clairement quel type de données sur le budget et les coûts les acteurs gouvernementaux recherchent pour éclairer leur prise de décision concernant la mise à l'échelle. Ainsi, ils peuvent avoir du mal à collecter, analyser et partager le type de données dont le gouvernement a le plus besoin - y compris les informations sur les économies de coûts et les coûts d'opportunité - ce qui entrave le processus de changement d'échelle. Il est essentiel pour les parties prenantes qui cherchent à entreprendre un processus de changement d'échelle d'impliquer dès le départ les personnes qui participent aux décisions budgétaires, notamment en les invitant à participer à toute approche d'apprentissage collaboratif, afin de s'assurer qu'elles collectent les informations nécessaires et les présentent de manière utile aux décideurs.

Augmenter le soutien pour faire des projections de coûts solides à l'échelle :

Les données et l'analyse des coûts sont essentielles à la prise de décisions concernant la mise à l'échelle,

notamment pour étayer les arguments en faveur de l'investissement, pour prévoir et planifier la mise à l'échelle, et pour explorer les possibilités de gains d'efficacité et d'adaptation afin de réduire les coûts. Les données sur les coûts donnent également un aperçu de l'évolution possible des coûts dans un nouveau contexte et aident les décideurs à faire des choix éclairés sur l'utilisation la plus efficace et efficiente des ressources. Cependant, comme dans le cas du PEC, il est fréquent que des données de coûts suffisamment détaillées ne soient pas collectées sur les initiatives d'éducation, et il existe un manque généralisé de connaissances sur la manière de mener une analyse des coûts et de projeter des coûts d'échelle. Les données de coûts très limitées collectées dans la quasi-totalité des pilotes et des phases d'extension du GMM2 ont entravé l'analyse rigoureuse des coûts et l'évaluation des coûts anticipés à l'échelle, restreignant les comparaisons entre les différents pilotes et limitant les informations qui pourraient justifier la mise à l'échelle auprès du gouvernement et des autres parties prenantes. Des progrès sont déjà en cours pour relever ce défi avec le développement par le RTSL du plan de mise à l'échelle chiffré pour le PEC et avec le financement par TRECC d'une étude coût-efficacité de deux approches du DPE soutenues par le GMM2. Cependant, il reste encore beaucoup à faire pour renforcer l'expertise et la capacité locales à collecter des données pertinentes sur les coûts et à s'en servir pour réaliser des analyses de coûts.

Tirer parti du potentiel du financement commun pour franchir la « vallée de la mort » :

Alors que les projets pilotes sont généralement financés par les donateurs à titre de projets ponctuels et limités dans le temps, la mise en œuvre et le maintien d'une initiative à grande échelle nécessitent des ressources pour soutenir les coûts opérationnels permanents. Les initiatives qui passent du premier stade au second se retrouvent souvent bloquées dans la « vallée de la mort », où les structures de financement ne correspondent pas aux besoins de financement. Comme dans le cas du PEC, il existe un réel potentiel pour des mécanismes de financement innovants et de collaboration des donateurs, tel que par le biais d'un financement commun ou catalytique, de soutenir les initiatives pour qu'elles puissent passer de la phase pilote à la mise en œuvre à grande échelle et naviguer en phase intermédiaire.

L'approche de financement de TRECC a permis aux partenaires philanthropiques et de l'industrie cacaoyère de procéder à des expériences en subordonnant le financement supplémentaire à une évaluation externe du succès des projets pilotes, ce qui a permis de réduire les risques et de garantir que les fonds destinés à l'expansion seraient dépensés de manière stratégique. Le lancement prévu de CLEF fournira un pipeline de financement plus fiable pour la poursuite de l'expansion du PEC, en attirant des ressources de divers acteurs, y compris le gouvernement, et en guidant le PEC à travers la difficile phase intermédiaire du passage à l'échelle. Cependant, il est également évident que le temps, les ressources et la coordination nécessaires pour faire fonctionner ces types de collaborations financières sont importants, et qu'un changement de mentalité est nécessaire pour s'éloigner de l'attribution individuelle et se diriger vers une vision et une stratégie partagées pour une transformation des systèmes à plus long terme dirigée par le gouvernement. Il y aura encore beaucoup à apprendre du lancement officiel de CLEF et du démarrage de ses activités, notamment les forces et les faiblesses des mécanismes de financement commun pour soutenir les phases intermédiaires de la mise à l'échelle dans l'éducation.

Au-delà de CLEF, il sera essentiel de développer une stratégie de financement à long terme pour le PEC dont un financement gouvernemental plus important, ainsi que des contributions de donateurs, fondations et partenaires du secteur privé supplémentaires. Bien que les coûts du PEC à l'échelle nationale ne représentent qu'une très faible proportion du budget global du MENA, ils n'en représentent pas moins un montant important par rapport au budget annuel de la formation continue, et par conséquent, les principales parties prenantes engagées dans l'expansion du PEC devront présenter des arguments solides au sein du MENA pour obtenir un financement supplémentaire ciblé. Afin de mobiliser des fonds supplémentaires pour améliorer les résultats d'apprentissage, le MENA devrait envisager de s'appuyer sur les plans initiaux pour développer un programme national de lecture, d'écriture et de mathématiques dans toutes les classes du primaire - en s'inspirant du PEC, du PAPSE et d'autres efforts en la matière - pour inviter les donateurs intéressés à le soutenir. Une telle approche permettrait de tirer parti des avantages d'un financement commun, en réduisant la fragmentation et les défis d'une « mentalité de projet » au profit d'une action plus collective en faveur de l'amélioration des résultats d'apprentissage pour tous.



Recommandations :

Décideurs politiques : Élaborer des aperçus accessibles des processus, des calendriers et des acteurs budgétaires au sein des systèmes éducatifs nationaux - y compris l'identification des instants critiques pour intervenir - et rendre ces documents publics et largement accessibles aux parties prenantes de l'éducation

Responsables de la mise à l'échelle : Élaborer des plans pour mobiliser un financement à long terme pour la mise à l'échelle et le maintien d'une initiative d'éducation dès que possible dans le processus de mise en œuvre, plutôt que d'attendre qu'une approche soit « perfectionnée » avant de considérer les aspects financiers de la mise à l'échelle. S'appuyer sur les systèmes existants et tirer parti des ressources existantes lorsque cela est possible. Cela implique d'identifier les programmes actuels qui pourraient être déplacés et de réfléchir à la manière de faire participer ceux qui pourraient être perdants en cas de réaffectation des ressources existantes. Bien que les inquiétudes concernant le partage des données sur les coûts soient compréhensibles et répandues, adopter la transparence des coûts et partager les données avec un plus grand nombre de parties prenantes afin de soutenir le changement d'échelle et l'apprentissage par les pairs.

Chercheurs : Créer un référentiel de ressources largement accessibles en s'inspirant des outils de calcul des coûts existants (comme le futur outil de calcul des coûts de Brookings) et en développant d'autres lorsqu'ils n'existent pas. Fournir la formation et le soutien nécessaires aux organisations et aux institutions pour la collecte, l'analyse et l'utilisation des outils. Mener des recherches supplémentaires sur le type et le formatage des informations sur les coûts dont les gouvernements ont besoin pour éclairer les décisions relatives à la mise à l'échelle et élaborer des conseils spécifiques à l'éducation sur la façon dont les responsables de la mise en œuvre et les bailleurs de fonds peuvent « parler le langage du gouvernement » en termes de coûts et de financement, en s'appuyant sur le travail effectué dans d'autres secteurs¹⁷¹. Entreprendre davantage de recherches et d'analyses sur la phase intermédiaire du financement et le rôle potentiel des mécanismes de financement commun comme le CLEF pour soutenir les initiatives visant à traverser la « vallée de la mort ».

Bailleurs de fonds : Créer une filière de financement transparente qui fournit des financements à différents stades de la mise à l'échelle, en tenant compte d'horizons temporels de mise à l'échelle réalistes. Cela devrait inclure des ressources et un temps adéquats pour une « année zéro » afin de soutenir les activités de planification, de sensibilisation et de démarrage nécessaires avant la mise en œuvre. Étant donné que tous les bailleurs de fonds n'auront pas les ressources et/ou la tolérance au risque nécessaires pour investir durant toutes les phases de la mise à l'échelle, les collaborations entre bailleurs de fonds et les mécanismes de financement, tels que les partenariats public-privé et les fonds communs, peuvent contribuer à réduire la fragmentation et les coûts de transaction, à répartir les risques entre les partenaires et à répondre aux cycles de financement à court terme, basés sur les projets, s'ils sont structurés de manière appropriée. Encourager et soutenir la collecte, l'analyse et le partage des informations sur les coûts - en favorisant une plus grande transparence et des possibilités d'apprentissage parmi les partenaires et les bénéficiaires - au-delà de la simple utilisation des rapports sur les coûts comme exercice de responsabilisation. Cela peut nécessiter l'apport d'une expertise externe en matière de coûts, ainsi que le renforcement des capacités institutionnelles en matière d'analyse des coûts au fil du temps.

Leçons portant sur l'adaptation et l'apprentissage continu dans le processus de mise à l'échelle

Intégrer un processus d'apprentissage continu dans les systèmes gouvernementaux :

Il y a des avantages tangibles à intégrer une approche d'apprentissage continu, telle que le RTSL, dans les systèmes gouvernementaux pour soutenir la mise en œuvre, l'adaptation et le passage à l'échelle. Le leadership du gouvernement sur un processus de type laboratoire peut conférer l'autorité nécessaire pour développer, tester et affiner une stratégie de mise à l'échelle avec les décideurs concernés. L'un des moteurs de la co-création du RTSL était la nécessité de rapprocher la recherche et la pratique afin que les décisions soient davantage fondées sur des preuves et que la recherche se concentre sur des questions directement pertinentes pour les efforts en cours. Il s'agissait d'entreprendre des recherches répondant aux principales questions de mise à l'échelle qui se posaient dans le cadre du processus d'adaptation et d'expansion du PEC, de présenter cet apprentissage de manière accessible et d'aider les principales parties prenantes à appliquer la recherche afin d'informer les efforts à venir. De plus, la documentation entreprise par le RTSL a permis de s'assurer que l'apprentissage de la mise à l'échelle du PEC ne se perde pas et que d'autres puissent s'en inspirer. Beaucoup a été appris de cet effort intentionnel visant à combler le fossé entre les données probantes et l'élaboration des politiques, y compris l'importance de la clarté quant à l'objectif de la collecte de données, de la manière dont les données seront utilisées et du fait que « juste assez de données » seront collectées pour atteindre leurs objectifs sans encombrer les efforts. Le laboratoire a également démontré que plus les informations sont récentes, plus elles peuvent être utiles pour guider directement l'action.

Les expériences en Côte d'Ivoire ont démontré la valeur de l'accueil d'un processus d'apprentissage continu pour soutenir la mise à l'échelle au sein - plutôt qu'en dehors - des systèmes gouvernementaux. Dans le cas du PEC, le fort leadership du gouvernement pour le lancement du processus RTSL a démontré le soutien du ministère pour tester une approche d'apprentissage continu pour la mise à l'échelle et a contribué à encourager d'autres parties prenantes à s'engager. L'existence d'un « foyer » institutionnel pour le RTSL a également permis d'éclairer la manière dont les principes clés de ce type d'approche d'apprentissage itératif pourraient être intégrés dans le travail à plus long terme. L'appropriation du processus du laboratoire par le gouvernement, y compris par l'intégration du laboratoire lui-même dans les systèmes

gouvernementaux comme en Côte d'Ivoire, est bénéfique étant donné la centralité du gouvernement dans la mise à l'échelle dans l'éducation. Cependant, cela n'enlève rien à l'importance d'utiliser le laboratoire pour réunir diverses perspectives et favoriser une discussion ouverte et une réflexion basée sur les données. La neutralité du CEU vis-à-vis de la mise à l'échelle du PEC a contribué à renforcer l'idée du RTSL en tant que plateforme de discussion ouverte et de prise en compte de la recherche pour éclairer les décisions de mise à l'échelle.

Renforcer la capacité d'adaptation pour répondre à des environnements en évolution rapide :

La mise à l'échelle est un processus itératif qui nécessite une adaptation et un apprentissage continus incluant des modifications - et souvent des simplifications - de l'initiative mise à l'échelle ainsi que de l'approche et de la stratégie de mise à l'échelle. Bien que ce concept ne soit pas nouveau, trop souvent, les adaptations testées ne sont pas systématiquement planifiées ou bien documentées, et l'apprentissage est perdu. De plus, les processus de mise à l'échelle ne prévoient souvent pas suffisamment de temps pour faire une pause, réfléchir et corriger le tir en fonction des données et des changements dans l'environnement général. Le travail des RTSL à ce jour a démontré que le renforcement de la capacité d'adaptation et d'itération basée sur les données reste un défi, même lorsqu'il existe une volonté d'adopter une approche adaptative, en particulier lorsque les efforts sont confrontés aux réalités des hiérarchies existantes, de la dynamique des pouvoirs et des ressources humaines et financières limitées. Des lacunes subsistent dans la compréhension de la manière de renforcer efficacement les capacités et d'aligner les incitations pour un apprentissage et une adaptation en temps opportun.

Une leçon importante de la Côte d'Ivoire est le besoin de flexibilité et d'adaptabilité parmi tous les partenaires pour répondre à un environnement qui change rapidement. La clé du succès du RTSL est la capacité à comprendre et à réagir à l'écosystème entourant l'intervention mise à l'échelle et les principales parties prenantes impliquées. L'évolution rapide du paysage politique, économique et financier n'est pas une aberration, mais la réalité de l'appui au changement à grande échelle dans des environnements dynamiques. Il est essentiel que les personnes engagées dans un processus de mise à l'échelle puissent réagir à ces changements, en tirant parti de nouvelles opportunités et en relevant de nouveaux défis.

Investir du temps et des ressources dans l'apprentissage et l'échange entre pairs :

L'expérience du RTSL en Côte d'Ivoire renforce les avantages de l'apprentissage entre pairs et de l'échange de connaissances sur la mise à l'échelle, en donnant l'occasion à diverses parties prenantes de se réunir pour partager leurs expériences, réfléchir aux défis et opportunités communs, et résoudre collectivement les problèmes. En outre, la cohorte des RTSL a confirmé les recherches précédentes démontrant que de nombreuses initiatives dans le processus de mise à l'échelle travaillent de manière isolée, et malgré les différences contextuelles, peuvent bénéficier d'une plus grande collaboration pour partager les expériences et résoudre les problèmes collectivement. Dans tous les laboratoires, le CEU a constaté les avantages tangibles de l'organisation d'échanges périodiques d'apprentissage entre pairs, en présentiel, et de la facilitation des opportunités pour les partenaires des laboratoires de se connecter les uns aux autres plus fréquemment via des webinaires, des discussions et des ateliers en ligne. Les partenaires des laboratoires ont rapporté que les discussions inter-laboratoires sont bénéfiques à

leurs efforts de mise à l'échelle - même pour ceux qui travaillent sur des questions et des contextes différents - et ont exprimé un réel intérêt à continuer à apprendre et à partager les uns avec les autres¹⁷².

Ces investissements dans l'apprentissage par les pairs et l'échange sur la mise à l'échelle doivent aller au-delà d'une poignée de webinaires ou de la participation à une conférence mondiale annuelle ; ils doivent être soutenus comme un aspect intrinsèque du travail doté de suffisamment de temps, de capacités et de ressources. Une collaboration et des échanges fructueux demandent du temps et de l'énergie pour être planifiés, encouragés et exécutés, et il peut être difficile d'établir des priorités dans un cadre de temps et de ressources limités. Le rôle d'un centre, d'un secrétariat ou d'une organisation tierce peut contribuer à faciliter et à cultiver ce type de communauté de mise à l'échelle pour faire une pause, réfléchir, partager et apprendre ensemble. La compréhension et la prise en compte des leçons tirées des échecs doivent faire partie intégrante de toute communauté d'apprentissage afin de garantir la croissance et l'expérimentation continue.

Recommandations :

Décideurs politiques, responsables de la mise en œuvre, chercheurs et bailleurs de fonds : Entreprendre et/ou soutenir un effort délibéré et doté de ressources pour réunir divers acteurs dans un processus d'apprentissage collaboratif - encourageant la réflexion et la correction de trajectoire fondées sur les données et se concentrant sans relâche sur la scalabilité et la durabilité. Dans la mesure du possible, intégrer ce type d'approche d'apprentissage continu et collaboratif directement dans les institutions gouvernementales, de sorte que les parties prenantes du gouvernement s'approprient et dirigent le processus dès le départ et veillent à ce que l'apprentissage et les réflexions puissent alimenter la prise de décision. Étant donné que des compromis inévitables sont confrontés au cours du processus de mise à l'échelle, il est essentiel d'examiner à chaque étape comment équilibrer les questions de qualité, d'équité, de durabilité et d'efficacité. Il faut prévoir suffisamment de temps pour tester les adaptations nécessaires, en tirer des enseignements et les affiner, renforcer les capacités et favoriser une alliance de parties prenantes soutenant le passage à l'échelle dans l'ensemble du système. Alors que les spécificités de l'approche collaborative et réflexive devraient être différentes selon le contexte, les lignes directrices du laboratoire de mise à l'échelle en temps réel du CEU offrent un point de départ utile¹⁷³.

Bailleurs de fonds : Soutenir les efforts de recherche et de développement, notamment en finançant des expériences à petite échelle avec des circuits de retour d'information rapides - comme les tests A/B - afin de permettre des adaptations et des améliorations permanentes lors du passage à l'échelle. Encourager la saisie, la documentation et l'apprentissage à partir de ces tests - en particulier des échecs - et partager largement les expériences. Encourager et soutenir les réseaux d'apprentissage professionnel, y compris les investissements dans l'apprentissage par les pairs et les échanges approfondis, continus et significatifs entre les partenaires et les bénéficiaires de subventions dans - et entre - les pays.

Responsables de la mise à l'échelle : Adopter des approches plus systématiques pour gérer les changements planifiés et non planifiés - en commençant par un diagnostic du défi ou de l'opportunité à relever, en déterminant une proposition d'adaptation à tester, en collectant des données pour mesurer si le changement a conduit à une amélioration, en documentant les changements non planifiés, et en analysant les résultats pour déterminer les changements à apporter, le cas échéant, à une initiative ou à sa stratégie de mise à l'échelle. L'outil « Suivi de l'Adaptation » du CEU peut être utile pour soutenir ce processus¹⁷⁴.

Conclusion

Bien qu'elle n'en soit qu'à ses premiers chapitres, l'histoire de la mise à l'échelle du PEC est instructive à bien des égards. Le PEC a bénéficié d'une confluence de facteurs en sa faveur - dont certains ont été orchestrés de manière stratégique et systématique, et d'autres ont émergé de manière fortuite. L'adaptation et l'expansion du PEC en Côte d'Ivoire ont rassemblé un ensemble de personnages jouant des rôles distincts et croisés, qui ont chacun apporté un soutien essentiel pour faire avancer les efforts et renforcer le processus. La simplicité et la scalabilité du PEC, ses résultats convaincants et le ciblage direct d'une priorité nationale ont contribué à rallier les principales parties prenantes et à maintenir l'élan. Dans le même temps, le financement disponible pour les phases d'extension séquentielles a soutenu la transition du PEC d'un statut de simple projet pilote (parmi tant d'autres) à celui d'une initiative prioritaire à développer et étendre. Plus que tout, l'histoire du PEC a mis en lumière les efforts inlassables et inspirants de tant de parties prenantes de l'éducation en Côte d'Ivoire qui s'efforcent d'améliorer les résultats d'apprentissage des enfants, en particulier les plus vulnérables.

Et pourtant, le cas du PEC souligne également que, même avec ce scénario de scalabilité et d'opportunité « quasi idéal », l'extension de l'impact dans l'éducation reste un processus difficile et à long terme qui ne peut être considéré comme acquis. La mise à l'échelle est bien plus qu'un exercice de copier-coller d'un projet pilote réussi ; elle nécessite une prise en compte diligente du contexte local et une volonté d'expérimenter, d'échouer, d'apprendre de ses erreurs et de réessayer afin de faire fonctionner la solution dans le système actuel. Tout ne s'est pas déroulé sans heurts dans le parcours du PEC, mais la mise à l'échelle est un processus d'amélioration continue et d'apprentissage adaptatif.

Comme toute histoire, celle-ci est loin d'être terminée. À bien des égards, le PEC entre dans son chapitre le plus difficile - il navigue dans la phase intermédiaire délicate de la mise à l'échelle, en allant au-delà d'un projet pilote à petite échelle pour s'intégrer davantage dans les opérations gouvernementales et atteindre un nombre beaucoup plus important d'enfants. Cette phase nécessitera une adaptation et une expérimentation continues, la collecte de données

et des cycles d'apprentissage rapide pour s'assurer que l'efficacité du PEC en matière d'amélioration des résultats d'apprentissage ne se perde pas au fur et à mesure de son expansion. Pour l'avenir, des plans sont en place pour tester une approche hybride pour la formation continue des enseignants et pour piloter l'instruction PEC dans les CAFOP afin de réduire les coûts de la formation PEC et d'éviter la dilution de la qualité commune aux approches en cascade. Le lancement du mécanisme CLEF apportera un pipeline de financement plus stable pour une expansion continue au cours des cinq prochaines années, mais il sera également essentiel de mobiliser des ressources supplémentaires pour atteindre l'échelle nationale et maintenir la mise en œuvre du PEC à long terme - incluant idéalement un financement gouvernemental supplémentaire ainsi que des ressources provenant de nouveaux partenaires. Alors que le PEC progresse sur la voie de l'institutionnalisation vers son objectif d'atteindre tous les élèves de la troisième à la sixième année, le MENA doit continuer à renforcer sa propre capacité à fournir des services de qualité et à intégrer de manière plus efficace et efficiente le PEC dans ses processus et descriptions de tâches actuels. L'inclusion potentielle du PEC dans le nouveau Plan de Développement National du pays offre un aperçu passionnant de l'avenir, soulignant l'engagement du gouvernement ivoirien à étendre le PEC pour atteindre tous les enfants du pays.

La traversée de cette prochaine phase - et l'assurance que les leçons sont mises à profit et partagées - bénéficierait d'un RTSL élargi et plus profondément ancré dans le système gouvernemental. L'expérience du RTSL au cours des trois dernières années a fourni des informations importantes et des champions clés pour promouvoir ce processus.

Une chose est claire : la prochaine phase de mise à l'échelle du PEC continuera à offrir des développements passionnants et des opportunités d'apprentissage enrichissantes - pour les parties prenantes en Côte d'Ivoire, mais aussi pour les parties prenantes de l'éducation dans le monde entier qui travaillent à la mise à l'échelle et au maintien de solutions innovantes et efficaces pour parvenir à une éducation de qualité et à un apprentissage tout au long de la vie pour tous.

Annexe I

Méthodologie

Cette étude a utilisé une approche participative de recherche-action dans laquelle des données qualitatives et quantitatives ont été recueillies, analysées dans un cadre collaboratif et réinjectées dans le travail étudié. De cette façon (et contrairement à beaucoup de recherches traditionnelles), l'étude a permis de guider l'apprentissage des praticiens et de corriger en temps réel les cours de mise en œuvre. Simultanément, cette approche a permis de recueillir des informations clés et des leçons transférables à partager avec les Laboratoires de Mise à

l'Echelle en Temps Réel et au-delà de la communauté des RTSL. L'approche était basée sur une conception de la recherche orientée vers la pratique et une méthodologie systématique mais flexible visant à améliorer la pratique de l'éducation par la collecte, l'analyse, la diffusion et l'adoption de données collaboratives et itératives entre chercheurs et praticiens dans des contextes réels¹⁷⁵.

Par le biais des RTSL, le CEU cherche à répondre aux deux principales questions de recherche suivantes :

Comment les principaux moteurs contribuent-ils au processus de mise à l'échelle et comment les principales contraintes sont-elles atténuées ou surmontées ? Plus précisément, qu'est-ce qui fonctionne et ne fonctionne pas, pour qui, dans quelles conditions, dans quels contextes, pourquoi et comment ?

- Comment le rôle de l'institution « d'origine » évolue-t-il au cours de la mise à l'échelle et quel rôle jouent les intérêts ?
- Lorsque la capacité gouvernementale d'institutionnalisation est insuffisante, comment ces lacunes sont-elles comblées ?
- Comment les données relatives aux produits, aux résultats et/ou à l'efficacité sont-elles collectées, analysées, ventilées et utilisées pour éclairer les décisions relatives à la mise en œuvre, à l'adaptation et à la mise à l'échelle en temps réel, et quels sont les principaux obstacles et facteurs de facilitation ?
- Comment les données sur les coûts sont-elles collectées, analysées, ventilées et utilisées pour éclairer les décisions de mise à l'échelle et quels sont les principaux obstacles et facteurs de facilitation ?
- Comment l'adaptation se fait-elle en temps réel compte tenu des contraintes de financement, de calendrier, de capacité et d'institution ?
- Comment les éducateurs sont-ils effectivement engagés dans le processus de mise à l'échelle, y compris les enseignants et les directeurs d'école ?
- Comment les leaders et les champions sont-ils cultivés et soutenus à différents niveaux du système pour soutenir la mise à l'échelle ? Comment les forces d'opposition sont-elles atténuées ou réduites ?
- Comment les initiatives sont-elles financées à moyen et long termes (financièrement et en nature) et quel est le processus/la stratégie pour obtenir ces ressources ?

Comment renforcer le lien entre la collecte de données sur le changement d'échelle et la mise en pratique de ces connaissances ?

- Comment la capacité d'adaptation est-elle encouragée parmi les décideurs et les institutions clés ?
- Comment le processus du laboratoire de mise à l'échelle a-t-il contribué à la progression de chaque intervention vers la mise à l'échelle et quelles sont les composantes essentielles d'un mécanisme d'apprentissage adaptatif qui peut aider à la mise à l'échelle des interventions éducatives ?
- De quel type d'outils ou de soutien les décideurs ont-ils besoin pour mettre à l'échelle des interventions éducatives efficaces au-delà des preuves, de qui et sous quelle forme ?

Pour répondre à ces questions, cette étude a entrepris deux volets de recherche : 1) en apprendre davantage sur la façon dont la mise à l'échelle se produit, et en particulier, tester les hypothèses qui sous-tendent les principaux facteurs de mise à l'échelle identifiés dans les recherches précédentes du CEU et d'autres, et développer de nouvelles théories si nécessaire ; et 2) en apprendre davantage sur la manière de soutenir le processus de mise à l'échelle dans l'éducation et étudier le rôle que pourrait jouer une approche d'apprentissage continu avec des organisations intermédiaires. Bien qu'il existe déjà de nombreuses preuves sur les principaux moteurs de la mise à l'échelle, davantage de preuves et de conseils sont nécessaires sur la manière dont la mise à l'échelle a lieu et sur le rôle des moteurs précédemment identifiés, en particulier dans l'éducation.

L'étude a adopté une approche d'étude de cas comparative, chaque laboratoire servant de cas individuel et chacun employant une approche commune de la collecte, de l'analyse et du rapport des données. La flexibilité a été intégrée à l'approche pour permettre l'émergence d'aspects imprévus. Comme le précise Yin¹⁷⁶, « en général, les études de cas constituent la méthode privilégiée lorsque (a) les questions du « comment » ou du « pourquoi » sont posées, (b) l'enquêteur a peu de contrôle sur les événements, et (c) l'accent est mis sur un phénomène contemporain dans un contexte réel ». Il a également souligné que la nécessité des études de cas « découle du désir de comprendre des phénomènes sociaux complexes » - comme le processus de changement d'échelle dans l'éducation - où le contexte individuel est très pertinent. Conformément à ce critère, les études de cas des RTSL cherchent à répondre aux questions portant sur le « comment » et le « pourquoi » du changement d'échelle dans l'éducation - en se concentrant sur les processus de changement d'échelle qui se déroulent au moment de

l'étude - qui dépendent fortement du contexte local, avec un nombre important de variables, et dans lesquels de nombreuses variables échappent au contrôle de l'étude.

Les critères de sélection des cas étaient les suivants :

- 1 la demande (un partenaire local engagé avec des intérêts alignés et la capacité de s'engager) ;
- 2 la preuve de l'efficacité de l'initiative mise à l'échelle ;
- 3 le temps stratégique (lorsqu'il y avait un processus de réforme en cours ou un autre catalyseur à exploiter) ;
- 4 la volonté politique et l'appropriation des partenaires gouvernementaux ; et
- 5 un problème d'éducation critique auquel de nombreux pays doivent faire face¹⁷⁷.

En outre, l'étude a délibérément cherché à inclure la diversité des cas, y compris la situation géographique, les contextes fragiles et affectés par des crises, le type d'intervention éducative et les bénéficiaires cibles, la phase du processus de mise à l'échelle et la voie de mise à l'échelle suivie. Le raisonnement de ce processus de sélection stratifié était de permettre une étude approfondie de la manière dont les principaux moteurs de la mise à l'échelle fonctionnent dans différents contextes, à différentes étapes de la mise à l'échelle et lors de la mise à l'échelle de différents types d'initiatives. En même temps, cette stratégie de stratification a également permis de tester l'une des hypothèses de l'étude, à savoir que malgré les différences de contexte, les interventions en cours de changement d'échelle sont souvent confrontées à des défis et des opportunités communs et bénéficieraient d'un échange de connaissances avec d'autres efforts.

Les données ont été recueillies par le CEU et les chercheurs du laboratoire de mise à l'échelle de chaque laboratoire par des moyens primaires et secondaires. Pour la recherche primaire, le CEU a développé un ensemble d'outils pour documenter le parcours de mise à l'échelle des participants du laboratoire, le rôle des principaux facteurs de mise à l'échelle dans l'impact de la mise à l'échelle, et la progression du RTSL lui-même. Il s'agit notamment de guides d'interview, de listes de contrôle de la mise à l'échelle, d'enquêtes d'évaluation de la réunion, de feuilles de travail pour les rapports trimestriels du laboratoire, et de modèles pour le développement de notes de recherche approfondies sur des « moteurs » spécifiques. Des données contextuelles secondaires ont été collectées sur chaque cas de mise à l'échelle (y compris des informations sur les conditions d'éducation dans chaque pays et les recherches existantes sur l'intervention particulière mise à l'échelle).

Pour analyser les données, le CEU a utilisé un cadre conceptuel pour la mise à l'échelle dans l'éducation, développé à partir d'un examen de la littérature sur la mise à l'échelle et affiné par le projet *Millions Learning* (lui-même un examen de la recherche existante sur la mise à l'échelle plus quatorze études de cas approfondies). Le cadre *Millions Learning* comprend 14 ingrédients de base (ou facteurs clés de mise à l'échelle) qui, dans différentes combinaisons selon le contexte, contribuent à la mise à l'échelle d'innovations et de pratiques efficaces qui améliorent l'apprentissage. Ces ingrédients de base sont des éléments jugés essentiels pour concevoir, fournir, financer et favoriser un environnement qui permet la mise à l'échelle durable d'une éducation de qualité avérée. Pour une discussion plus détaillée des différents moteurs de mise à l'échelle, voir « *Millions Learning : Scaling Up Quality Education in Developing Countries* »¹⁷⁸. En outre, le cadre conceptuel a également utilisé la recherche sur les structures des systèmes - plus précisément, la notion de « levier » (mis au point par Donella Meadows)¹⁷⁹ pour identifier les petits - mais puissants - leviers d'intervention dans un système dans lequel une infime inflexion d'un élément produit des changements exponentiellement plus importants dans le système. Pour cette étude de cas, le CEU a spécifiquement examiné (1) comment le PEC a ou n'a pas progressé vers l'échelle et quels facteurs et forces ont affecté ce degré de progrès, (2) le parcours de mise à l'échelle en temps réel du PEC dans le cadre des facteurs clés identifiés précédemment, (3) les contraintes de mise à l'échelle rencontrées et comment elles ont été perçues et traitées, et (4) si et comment le Laboratoire de Mise à l'Echelle en Temps Réel a contribué à la mise à l'échelle du PEC.

Les données ont d'abord été organisées selon les quatre grandes catégories définies dans le cadre de *Millions Learning* : 1) la conception, 2) l'implémentation, 3) le financement, et 4) un environnement favorable à une échelle durable. Au sein de chaque catégorie, les données ont ensuite été codées en sous-catégories par moteur ou problème individuel - en puisant dans la liste originale de 14 moteurs de base tout en cherchant à identifier des moteurs, leviers ou thèmes supplémentaires non inclus dans le cadre d'origine. A partir de ce codage, le CEU a identifié une liste initiale de thèmes et de sujets émergeant comme pertinents ou intéressants. Le CEU a ensuite travaillé à affiner et à étoffer ces thèmes et sujets et à développer un ensemble initial de conclusions par un examen plus approfondi des données codées et la triangulation de l'information par des entretiens supplémentaires et des discussions avec les principales parties prenantes. Pour identifier les domaines de convergence et de divergence - ainsi que les explications alternatives possibles des résultats - le CEU a croisé ses résultats avec la littérature existante sur la science de la mise à l'échelle, et a comparé les résultats de cette étude de cas avec les expériences d'autres laboratoires de mise à l'échelle en temps réel. A travers plusieurs séries d'investigations supplémentaires, de consultations de données et d'analyses, le CEU a continué à affiner son analyse. Les résultats ont été partagés avec le groupe consultatif international du CEU (voir Annexe II pour la liste complète) pour interrogation, ainsi qu'avec des pairs examinateurs, avant la finalisation. Le rapport a également été revu par les principales parties prenantes en Côte d'Ivoire, y compris par le manager du laboratoire de mise à l'échelle et le chercheur du laboratoire de mise à l'échelle, et des représentants de TaRL Africa, IPA, TRECC, et la Fondation Jacobs.

L'approche basée sur l'étude de cas présente des limites, notamment l'incapacité de démontrer la causalité ou de faire de grandes généralisations et les risques de subjectivité des informateurs. Il est possible que la sélection ait été biaisée et que les critères de sélection utilisés aient abouti à un échantillon de cas plus susceptibles de réussir une mise à l'échelle que l'initiative d'éducation moyenne, ce qui peut limiter la transférabilité des conclusions. En outre, le CEU reconnaît que le fait de jouer un rôle actif en tant qu'intermédiaire pour soutenir la mise à l'échelle dans chaque cas comporte le potentiel d'introduire un biais dans l'analyse. En particulier, il y a un risque que le rôle de Brookings - une institution de recherche bien connue - ait influencé le processus de mise à l'échelle et le rôle des moteurs clés pendant le processus RTSL d'une manière qui se révélerait inexacte sans son implication.

Annexe II

Liste des membres du Laboratoire de Mise à l'Échelle en Temps Réel de Côte d'Ivoire

Manager du laboratoire : **KOFFI Faustin**, *Inspecteur Général de l'Éducation Nationale, Coordinateur chargée de l'Administration et la Vie Scolaire, Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Éducation Nationale et l'Alphabétisation*

Chercheur du laboratoire : **KONE Nara Kanigui Idriss**

ADAYE Madeleine, *Coordinatrice Nationale PEC, Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC), Ministère de l'Éducation Nationale et l'Alphabétisation*

ASSI Maixent, *Coordinateur Suivi et Évaluation, Innovations for Poverty Action*

ASSI Reine Augou, *Directrice Régionale de l'Éducation Nationale, Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Éducation Nationale et l'Alphabétisation*

BALLY Sibailly, *Chef de Service, Direction des Affaires Financières (DAF), Ministère de l'Éducation Nationale et l'Alphabétisation*

BELLO Nathan, *Cocoa Plan Manager, Nestlé**

BERANGER Yao, *Chef de Service, Direction de l'Animation, de la Promotion et du Suivi des Comités de Gestion des Établissements Scolaires (DAPS-COGES), Ministère de l'Éducation Nationale et l'Alphabétisation*

BILE Mihoubé Jean Baptiste, *Chef de section Mathématiques, Centre d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP) – Abidjan**

CERBELLE Sophie, *Spécialiste de l'Éducation, Banque Mondiale Côte d'Ivoire*

COUASNON Loïc, *ancien Responsable Suivi et Evaluation, Innovations for Poverty Action**

COULIBALY Adama, *Inspecteur Général de l'Éducation Nationale, Coordinateur chargée de l'Enseignement Préscolaire et Primaire, Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Éducation Nationale et l'Alphabétisation*

COULIBALY Issa, *Chief Child Survival & Development (CSD), UNICEF Côte d'Ivoire*

DALLY Vincent, *Formateur National, Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC), Ministère de l'Éducation Nationale et l'Alphabétisation*

EBIELE Assoumou Léon, *Inspecteur d'Enseignement Secondaire, Ministère de l'Éducation Nationale et l'Alphabétisation*

EFFI Germaine, *Coordinatrice Générale, Direction de l'Animation, de la Promotion et du Suivi des Comités de Gestion des Établissements Scolaires (DAPS-COGES), Ministère de l'Éducation Nationale et l'Alphabétisation**

FORZY Tiphaine, *ancienne Responsable Suivi et Evaluation, Innovations for Poverty Action**

HILI Baba, *Sous-Directeur, Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC), Ministère de l'Éducation Nationale et l'Alphabétisation*

JACOBS Inge, *Senior Manager Human Rights and Income - Cocoa, Mars*

KONE Seguoi, Chargé d'Etudes, Direction des Stratégies, de la Planification et des Statistiques (DSPS), Ministère de l'Education Nationale et l'Alphabétisation

KOUABO NADO Anne-Marie Fabienne, Chef de Service, Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC), Ministère de l'Education Nationale et l'Alphabétisation

KOUAKOU Alphonse, Inspecteur Pédagogique Préscolaire et Primaire, Inspection d'enseignement préscolaire et primaire (IEPP) – Méagui, Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation

KOUAME Bertoni, Coordinateur, La Coalition des Syndicats du Secteur Education et Formation de Côte d'Ivoire (COSEF-CI)

KOUASSI Kouame Sylvain, Coordinateur C.G.S., Direction de l'Animation, de la Promotion et du Suivi des Comités de Gestion des Etablissements Scolaires (DAPS-COGES), Ministère de l'Education Nationale et l'Alphabétisation

LOBRY Sonia, Project Manager, Cargill

LOKOSSUE Kouamé Paulin, Coordinateur Statistiques, Direction Régionale de l'Education National (DREN) de Soubré, Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation

MBRO Gnahore, Conseiller Pédagogique Préscolaire et Primaire (CPPP), Inspection d'enseignement préscolaire et primaire (IEPP)– Méagui, Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation

MERHEB Charlotte, Responsable Développement Communautaire, Barry Callebaut

MIEZAN Addonin, Coordinateur du PALEC, Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC), Ministère de l'Education Nationale et l'Alphabétisation

NANDJUI Grace-Ingrid, Chargé de Programme Durabilité, Cémoi

N'DIAYE-RIDDICK Aïda Alassane, ancienne Directrice Pays, Teaching at the Right Level Africa - Côte d'Ivoire*

OHOUX Olivier, Spécialiste de l'Education, International Cocoa Initiative

PARAVICINI Marion, Coordinatrice Programme, Teaching at the Right Level Africa - Côte d'Ivoire

SEYDOU Maiga, Spécialiste en Suivi et Evaluation, PAPSE, Banque Mondiale

SOKOTY Mathilde Koua N'Godo, Chargé de Droits de l'Homme, Nestlé

TAGRO Hawa, Directeur, Centre d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP) – Bassam

TOURE Soualio, Chef de Service, Direction des Écoles, Lycées et Collèges (DELIC), Ministère de l'Education Nationale et l'Alphabétisation

TUO Gofegué, Chef d'Antenne, Antenne de la Pédagogie et Formation Continue (APFC) – Soubré, Ministère de l'Education Nationale et l'Alphabétisation

VIGANI Sabina, Directrice Pays, Transformer l'Education dans les Communautés de Cacao (TRECC)

* Signifie un ancien membre du RTSL

Annexe III

Liste complète des membres du Groupe Consultatif International de Millions Learning (2017-2019 et 2019-2021)

Chair (2017-2019): **Hon. Julia Gillard**, 27th Prime Minister of Australia, former Chair of the Board, Global Partnership for Education, & Distinguished Fellow, Center for Universal Education, The Brookings Institution

Chair (2019-2021): **Jaime Saavedra**, Global Director, Education Global Practice, World Bank, Former Minister of Education, Government of Peru

Modupe Adefeso-Olateju, Managing Director, The Education Partnership Centre (TEP Centre)

Manos Antoninis, Director, Global Education Monitoring Report

Luis Benveniste, Human Development Regional Director, Latin America and Caribbean, World Bank

Theresa Betancourt, Salem Professor in Global Practice, Boston College School of Social Work, Director, Research Program on Children and Adversity

Larry Cooley, Senior Advisor and President Emeritus, Management Systems International, Nonresident Senior Fellow, Brookings Institution

Claudia Costin, Director, Center for Excellence and Innovation in Education Policies (CEIPE), Getulio Vargas Foundation

Luis Crouch, Senior Economist, International Development Group, RTI International

John Floretta, Global Deputy Executive Director, Director of Policy and Communications, The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL)

Laura Ghiron, Vice President, Partners in Expanding Health Quality and Access

Yaneth Giha Tovar, Executive President, Association of Pharmaceutical Laboratories for Research and Development (AFIDRO); Former Minister of Education, Government of Colombia

Javier Gonzalez, Director, SUMMA, Affiliate Professor, Center of Development Studies, University of Cambridge

Sanni Grahn-Laasonen, Member of Parliament, Former Minister of Education, Finland

Afzal Habib, Co-founder and Chief Imagination Officer, Kidogo

Rachel Hinton, Senior Education Advisor, UK Foreign Commonwealth and Development Office

Maysa Jalbout, Founding CEO, Abdulla Al Ghurair Foundation for Education, Nonresident Fellow, Brookings Institution

Cassandra Kelly, Founder and Senior Advisor, Pottinger; Founder, C-Change

Shiv Khemka, Vice Chairman, SUN Group; Chairman, The Global Education and Leadership Foundation (tGELF)

Homi Kharas, Senior Fellow, Global Economy and Development, Brookings Institution

Lord Jim Knight, Director, Suklaa Education

Wendy Kopp, Chief Executive Officer & Co-Founder, Teach For All

Lucy Lake, Chief Executive Officer, Camfed International

Ruth Levine, Chief Executive Officer, Partner, IDinsight

Johannes Linn, Nonresident Senior Fellow, Brookings Institution; Distinguished Resident Scholar, Emerging Markets Forum, Senior Advisor, Results for Development Institute

Tamar Manuelyan Atinc, Nonresident Senior Fellow, Center for Universal Education, Brookings Institution

Nadim Matta, President and Founding Board Member, Rapid Results Institute

Joe McCannon, Co-Founder, Shared Nation; Co-founder and Faculty, The Billions Institute

Kristen Molyneaux, Vice President, Social Impact, Lever for Change

Tamela Noboa, Managing Director, Impact(Ed) International (formerly Discovery Learning Alliance)

Darius Ogutu, Director of University Education, Ministry of Education, Kenya

Lant Pritchett, RISE Research Director, Blavatnik School of Government, University of Oxford

Ramanathan Ramanan, Senior Vice President, Tata Consultancy Services; First Mission Director, Atal Innovation Mission, Niti Aayog

Nathan Richardson, Executive Vice President, Red Ventures

Sara Ruto, Chief Administrative Secretary, Ministry of Education

Asif Saleh, Executive Director, BRAC

Gus Schmedlen, President and Chief Revenue Officer, Merlyn Mind

Philipp Schmidt, Director of Digital Learning Collaboration, MIT Media Lab

Liesbet Steer, Director, International Commission on Financing Global Education Opportunity

Kedrace Turyagyenda, Director, Directorate of Education Standards, Ministry of Education and Sports, Uganda

Justin van Fleet, President, Theirworld, Executive Director, Global Business Coalition for Education

Emiliana Vegas, Co-Director and Senior Fellow, Center for Universal Education, Brookings Institution

Rebecca Winthrop, Co-Director and Senior Fellow, Center for Universal Education, Brookings Institution

Eliya Zulu, Executive Director, African Institute for Development Policy (AFIDEP)

Alix Zwane, Chief Executive Officer, Global Innovation Fund

* Cette liste de membres comprend deux cohortes de groupes de conseillers : la première était en place de mars 2017 à août 2019, la seconde de septembre 2019 à août 2021.

Notes

1. Jenny Perlman Robinson et Rebecca Winthrop avec Eileen McGivney, « Millions Learning : Scaling up quality education in developing countries », (Washington D.C. : Brookings Institution, 2016).
2. Les travaux précurseurs de mise à l'échelle référencés comprennent : Laurence Chandy, Akio Hosono, Homi Kharas, et Johannes Linn, eds., « Getting to scale : How to bring development solutions to millions of poor people », (Washington : Brookings Institution Press, 2013). ; Cynthia E. Coburn, « Rethinking Scale : Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change », *Educational Researcher* 32, no. 6 (2003). ; Martial Dembélé, Joel Samoff, et E. Molapi Sebatane, « Scaling up by focusing down: Creating space to expand educational reform association for the development of education for Africa », (Abidjan, Côte d'Ivoire : Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique, 2001). ; Martial Dembélé, Joel Samoff, et E. Molapi Sebatane, « 'Going to scale': Nurturing the local roots of education innovation in Africa », *EdQual Working Paper* 28 (septembre 2011). ; Artraud Hartmann et Johannes F. Linn, « Scaling up: A framework and lessons for development effectiveness from literature and practice », (Washington D.C.: Brookings Institution, 2008). ; Robert G. Meyer, « Going to Scale », (New York: UNICEF, 1984). ; D. Miller et P. Uvin, « Scaling up: Thinking through the issues », (Providence: Brown University, 1994). ; Geoffrey Moore, *Crossing the chasm: Marketing and selling high-tech products to mainstream customers*, (New York: Harper Publishing, 1999). ; Everett M. Rogers, *Diffusion of innovations*, 5th ed. (New York: Free Press, 2003). ; Ruth Simmons, Peter Fajans, et Laura Ghiron, « Beginning with the end in mind: Planning pilot projects and other programmatic research for successful scaling up », (Genève : Organisation Mondiale de la Santé, 2001). ; et Ruth Simmons, Peter Fajans, et Laura Ghiron, eds., « Scaling up health service delivery: From pilot innovations to policies and programmes », (Genève, Suisse : Organisation Mondiale de la Santé et ExpandNet, 2007).
3. Jenny Perlman Robinson, Molly Curtiss Wyss, et Patrick Hannahan, « Directives pour un Laboratoire de Mise à l'Échelle en Temps Réel : Mise en œuvre d'une approche d'apprentissage participatif et adaptatif pour la mise à l'échelle », (Washington D.C.: Brookings Institution, juillet 2021), https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2021/07/RTSL-Guidelines_FRE.pdf.
4. « La Banque Mondiale en Côte d'Ivoire », Banque Mondiale, mise à jour du 3 mai 202, <https://www.worldbank.org/en/country/cotedivoire/overview>.
5. « World Bank open data », Banque Mondiale, consulté le 13 juillet 2021, <https://data.worldbank.org/>.
6. « UIS.Stat », Institut de Statistiques de l'UNESCO, (« Education : National Monitoring : Number of students and enrollment rates by level of education : Enrollment ratios »), consulté le 13 juillet 2021, <http://data.uis.unesco.org/>.
7. « Côte d'Ivoire », Institut de Statistiques de l'UNESCO, (« Progress and completion in education »), consulté le 13 juillet 2021, <http://uis.unesco.org/en/country/ci>.
8. Joseph Désiré Kauphy, « Mettre en œuvre une évaluation nationale des apprentissages : L'expérience de la Côte d'Ivoire », (présentation, Atelier régional de renforcement des capacités sur la conception et l'utilisation stratégique des évaluations nationales à grande échelle des apprentissages, Yaoundé, 3-5 décembre 2019), http://www.education2030-africa.org/images/3._l'experience_de_la_Cote_divoire_en_matirere_devaluation_nationale.pdf.
9. Jacques Malpel, Oswald Koussihouede, Vanessa Aye Sy, Labass Lamine Diallo, Priscilla Gomes, Moussa Hamani Ounteni, Hilaire Hounkpodoté, Antoine Marivin, et Bassile Zavier Tankeu, « PASEC 2014 Education system performance In Francophone Sub-Saharan Africa : Competencies and learning factors in primary education », (Dakar, Sénégal : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN, 2015),
10. « Francophone Africa results monitor: Basic education Côte d'Ivoire », (Washington D.C.: World Bank Group, 2016), <http://documents.worldbank.org/curated/en/177731481551007426/pdf/110791-P156307-CoteD-Ivoire-reportcard-long-v3-print.pdf>.
11. Hilaire Guy Hounkpodoté, Labass Lamine Diallo, Bassile Zavier Tankeu, Seydou Garba Hamidou, Ousmane Birba, Guy-Roger Kaba, Boukar Fatimé Zara épouse Ibrah, et Pierre Emmanuel Encinar, « PASEC 2019 Qualité des systèmes éducatifs en Afrique Subsaharienne Francophone performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire », (Dakar, Sénégal : Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN, 2020), https://www.confemen.org/wp-content/uploads/2020/12/RapportPasec2019_Web.pdf.
12. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, et Task Force, « Plan Sectoriel Éducation/Formation 2016-2025 », République de Côte d'Ivoire, Avril 2017, https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/plan_sectoriel_de_leducation_-_cote_divoire.pdf
13. « Côte d'Ivoire », The World Factbook, mise à jour du juillet 2021, <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/cote-divoire/>
14. Ministère du Budget et du Portefeuille de l'Etat, « Budget Citoyen 2021 », République de Côte d'Ivoire, 2021, <http://dgbf.gouv.ci/wp-content/uploads/2021/04/bc.pdf>.
15. Banque Mondiale, « Côte d'Ivoire 10th economic update : Côte d'Ivoire and the COVID-19 pandemic », (Washington, D.C. : Banque Mondiale, 2020), <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34559>.
16. Banque Mondiale, « Côte d'Ivoire economic outlook: Why the time has come to produce cocoa in a fully inclusive and responsible manner », (Washington D.C.: Banque Mondiale, 11 juillet 2019), <https://www.worldbank.org/en/country/cotedivoire/publication/cote-divoire-economic-outlook-why-the-time-has-come-to-produce-cocoa-in-a-responsible-manner>.
17. « Cocoa farmers », Fondation Fairtrade, consulté le 13 juillet 2021, <https://www.fairtrade.org.uk/farmers-and-workers/cocoa/>.
18. « Côte d'Ivoire economic outlook », Banque Mondiale.

-
19. Andrea Rusman, Reinier de Adelhart Toorop, Jelmer de Boer, et Adrian de Groot Ruiz, « Cocoa farmer income: The household income of cocoa farmers in Côte d'Ivoire and strategies for improvement », True Price, 2018, https://files.fairtrade.net/publications/2018_FairtradeCocoaFarmerIncomeCDI.pdf.
 20. Gaëlle Balineau, Safia Bernath, et Vaihei Pahuatini, « Cocoa farmers' agricultural practices and livelihoods in Côte d'Ivoire (2017) », (Paris : Agence Française de Développement (AFD), 2017). ; Rusman et al, « Cocoa farmer income ».
 21. « Agreement to end child labour on cocoa farms », The International Labour Organization (ILO), 1 octobre 2001, https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_007859/lang-en/index.html.
 22. Jessica Davis Pluess, « Children's rights in the cocoa-growing communities of Côte d'Ivoire: Synthesis report », UNICEF, novembre 2018, <https://sites.unicef.org/csr/css/synthesis-report-children-rights-cocoa-communities-en.pdf>. ; Santadarshan Sadhu, Kareem Kysia, Letitia Onyango, Clifford Zinnes, Sarah Lord, Alexandre Monnard, et Ingrid Rojas Arellano, « NORC final report: Assessing progress in reducing child labor in cocoa production in cocoa growing areas of Côte d'Ivoire and Ghana », (Chicago, USA: NORC at the University of Chicago, octobre 2020), https://www.norc.org/PDFs/Cocoa%20Report/NORC%202020%20Cocoa%20Report_English.pdf.
 23. Pluess, « Children's rights in the cocoa-growing communities of Côte d'Ivoire ».
 24. Sadhu et al., « NORC final report ».
 25. Sadhu et al., « NORC final report ».
 26. International Labour Office et UNICEF, « Child labour : Global estimates 2020, trends and the road forward », (New York, USA : ILO et UNICEF, 2021).
 27. « Child labor and forced labor reports: Côte d'Ivoire », U.S. Department of Labor, consulté le 13 juillet 2021, <https://www.dol.gov/agencies/ilab/resources/reports/child-labor/c%3CB4te-dIvoire>.
 28. Pluess, « Children's rights in the cocoa-growing communities of Côte d'Ivoire ».
 29. Sandro Giuliani, « Systems transformation ? It's in the genes », Alliance Magazine, 5 mars 2019, <https://www.alliancemagazine.org/feature/system-transformation-its-in-the-genes/>.
 30. « Teaching at the Right Level - Strengthening foundational skills to accelerate learning », Teaching at the Right Level, consulté le 13 juillet 2021, <https://www.teachingattherightlevel.org/>.
 31. « Assessment », Teaching at the Right Level, consulté le 10 mars 2021, <https://www.teachingattherightlevel.org/the-tarl-approach/assessment/>.
 32. « Implementation teams », Teaching at the Right Level, consulté le 10 mars 2021, <https://www.teachingattherightlevel.org/the-tarl-approach/implementation-teams/>.
 33. « Teaching at the Right Level to improve learning », (blog) J-PAL, mise à jour du septembre 2019, <https://www.povertyactionlab.org/case-study/teaching-right-level-improve-learning>.
 34. Pour plus d'information sur les études individuelles, voir : « Implementation models : Evidence and lessons from randomised evaluations », Teaching at the Right Level, <https://www.teachingattherightlevel.org/wp-content/uploads/2018/09/Implementation-Models.pdf>.
 35. « Teaching at the Right Level to improve learning », J-PAL.
 36. « TaRL in action, » Teaching at the Right Level, consulté le 10 mars 2021, <https://www.teachingattherightlevel.org/tarl-in-action/>.
 37. "Teaching at the Right Level (PEC) Company Partner/J-PAL/MENET-FP Evaluation Report", (Innovations for Poverty Action Right-Fit Evidence Unit, 2020), https://2dz2q1gj2yj4cjetz1h54dw1-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2020/07/PEC2_Formal-schools_Endline-report_IPA.pdf.
 38. TaRL Africa, courriel aux auteurs, 22 juillet 2021.
 39. "Teaching at the Right Level (PEC) Company Partner/J-PAL/MENET-FP Evaluation Report", (Innovations for Poverty Action Right-Fit Evidence Unit, 2020), https://2dz2q1gj2yj4cjetz1h54dw1-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2020/07/PEC2_Formal-schools_Endline-report_IPA.pdf ; Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Atelier de Revue de la Phase d'Extension du PEC - Actes, Abidjan, Côte d'Ivoire, 21-23 juillet 2020.
 40. Anderson Dehi, message électronique adressé au Chercheur du Laboratoire de Mise à l'Echelle et aux auteurs, 1^{er} juin 2021.
 41. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Atelier de Revue de la Phase d'Extension du PEC - Actes, Abidjan, Côte d'Ivoire, 21-23 juillet 2020.
 42. Faustin Koffi, discussion virtuelle entre les membres des Laboratoires de Mise à l'Echelle en Temps Réel de Côte d'Ivoire et du Botswana sur les adaptations à apporter aux approches TaRL en réponse à la COVID-19, 19 mai 2020.
 43. Catherine Botros et Marion Paravicini, entretien avec les auteurs, 19 mai 2021.
 44. Simmons, Fajans, et Ghiron, "Beginning with the end in mind ».
 45. « Acquis scolaires au primaire », (présentation, Workshop on Scaling Effective Education Interventions, Abidjan, 29-30 janvier 2019).
 46. « Teaching at the Right Level (PEC2) company partner/J-PAL/MENET-FP evaluation report », (Innovations for Poverty Action Right-Fit Evidence Unit, 2020) : 12, https://2dz2q1gj2yj4cjetz1h54dw1-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2020/07/PEC2_Formal-schools_Endline-report_IPA.pdf.
 47. Faustin Koffi, entretien avec les auteurs, 21 mai 2021.
 48. Devyani Pershad, entretien avec les auteurs, 11 octobre 2019.
 49. « Teaching at the Right Level (PEC2) evaluation », Innovations for Poverty Action, 12.
 50. Catherine Botros et Marion Paravicini, entretien avec les auteurs, 19 mai 2021.
 51. Dramane Oulai, « Les simulations des coûts de la mise à l'échelle au niveau national du PEC : Projection des effectifs scolarisés, des besoins de formation des enseignants et estimation des coûts de l'extension du PEC au niveau national : Rapport Final », (août 2021, rapport final non-publié de l'étude sur l'analyse des coûts).
 52. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, « Atelier de revue de la phase d'extension du PEC - Actes », Abidjan, Côte d'Ivoire, 21-23 juillet 2020.
-

53. Catherine Botros et Marion Paravicini, entretien avec les auteurs, 19 mai 2021.
54. Tiphaine Forzy, entretien avec les auteurs, 26 mai 2021.
55. Loïc Watine, « Enquêtes RECOVR, Côte d'Ivoire Zoom sur l'éducation à distance », (présentation au Ministère de l'Éducation de résultats d'une enquête IPA, Abidjan, Côte d'Ivoire, 14 mars 2021), <https://www.poverty-action.org/event/ipa-presents-round-2-recover-surveys-c%C3%B4te-d%E2%80%99ivoires-ministry-education>.
56. Larry Cooley, « Scaling up from vision to large scale change : A management framework for practitioners », (Washington D.C. : Management Systems International, a Tetra Tech Company, 3rd ed. 2016). ; Chandy et al., « Getting to scale ».
57. « Teaching at the Right Level (PEC2) evaluation », Innovations for Poverty Action, 12. ; « Teaching at the Right Level (PEC1) company partner/J-PAL/MENET-FP evaluation report », (Innovations for Poverty Action Right-Fit Evidence Unit, 2020): 10, https://2dz2q-1gj2yj4cjetz1h54dw1-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2020/07/PEC_Formal_Schools_Endline-report_IPA.pdf.
58. Madeleine Adayé, « Mise à jour de la phase d'extension du PEC et l'évolution d'écosystème éducatif », (présentation du pilote PEC et des résultats de la première phase d'extension faite au cours de la 3^{ème} réunion du RTSL, Abidjan, Côte d'Ivoire, 10 août 2020).
59. Faustin Koffi, entretien avec les auteurs, 21 mai 2021.
60. Anderson Déhi, courriel aux chercheurs et auteurs du laboratoire de mise à l'échelle, 1er juin 2021.
61. Anderson Déhi, « Résultats ASER - 2020/21 », (Présentation, Atelier de revue des activités du PEC de l'année scolaire 2020-2021, Grand Bassam, 14 juillet 2021).
62. Ibrahima Kourouma, entretien avec les auteurs suite à la présentation virtuelle des plans pour le Laboratoire de Mise à l'Echelle en Temps Réel, 8 avril 2019.
63. « Teaching at the Right Level (PEC2) evaluation », Innovations for Poverty Action, 32.
64. « Teaching at the Right Level (PEC2) evaluation », Innovations for Poverty Action, 33. ; « Teaching at the Right Level (PEC1) evaluation », Innovations for Poverty Action, 22.
65. Perlman Robinson et Winthrop avec McGivney, « Millions Learning : Scaling up quality education ».
66. Larry Cooley et Julie Howard, « Scale up sourcebook », (Indiana, USA: Purdue University, 2019): 17, <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=scaleup>.
67. Interviews réalisées avec les représentants de Blommer, Helen Keller International, ICS-SP, Mars, et Touton par Idriss Koné, mai-juillet 2020.
68. Ashleigh Morrell et Devyani Pershad, entretien avec les auteurs, 4 juin 2021.
69. Shushmita Chatterji Dutt, Christina Kwauk, et Jenny Perlman Robinson, « Pratham's Read India program : Taking small steps toward learning at scale », (Washington D.C. : Brookings Institution, 2016).
70. Fabio Segura, « Outlook on the TRECC 2030 vision for Côte d'Ivoire and beyond », (présentation, TRECC 2030 - Quality Education Initiatives at Scale Working Meeting with Cocoa and Chocolate Industry on the future of partnerships within TRECC, Feusisberg, Suisse, 3 juillet 2019).
71. Ashleigh Morrell et Devyani Pershad, entretien avec les auteurs, 4 juin 2021.
72. Faustin Koffi, entretien avec les auteurs, 21 mai 2021. ; Ashleigh Morrell et Devyani Pershad, entretien avec les auteurs, 4 juin 2021.
73. Devyani Pershad, discussion avec les auteurs, 11 octobre 2019.
74. Faustin Koffi, entretien avec les auteurs, 21 mai 2021.
75. Erin Worsham, Kimberly Langsam, et Ellen Martin, « Leveraging government partnerships for scaled impact », *Scaling Pathways Series : Insights from the field on unlocking impact at scale* (North Carolina, USA : Mercy Core et Duke University, 2018).
76. Worsham, Langsam, et Martin, « Leveraging government partnerships for scaled impact ».
77. Le leadership a été identifié comme un moteur clé dans la « Development Progress Series » de l'Overseas Development Institute, « Millions saved » du Center for Global Development, et « Millions fed » de l'International Food Policy Research Institute. David J. Spielman et Rajul Pandya-Lorch, eds., « Millions fed : Proven successes for agricultural development », (Washington D.C. : International Food Policy Research Institute, 2009). ; Overseas Development Institute, « Development progress series » (Londres : Overseas Development Institute, 2011-2012). ; Ruth Levine, What Works Working Group, Molly Kinder, « Millions saved : Proven successes in global health », (Washington D.C. : Center for Global Development, novembre 2004). Voir aussi : Hartmann et Linn, « Scaling up : A framework and lessons ». ; « The learning generation : Investing in education for a changing world », (New York, USA : The International Commission on Financing Global Education Opportunity, 2016).
78. Molly Curtiss Wyss, « Adapting to learning needs in the wake of COVID-19 using data and evidence: Conversation avec TaRL Africa, J-PAL, et le Ministère de l'Éducation Nationale de Côte d'Ivoire », (blog) Brookings Institution, 11 août 2020, <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2020/08/11/adapting-to-learning-needs-in-the-wake-of-covid-19-using-data-and-evidence/>.
79. Idriss Koné, entretien avec les auteurs, 17 mai 2021.
80. Notes internes de la 5^{ème} réunion du Comité de Pilotage du PEC, Abidjan, Côte d'Ivoire, 31 mars 2021 (non publiées).
81. Ashleigh Morrell et Devyani Pershad, entretien avec les auteurs, 4 juin 2021.
82. Catherine Botros et Marion Paravicini, entretien avec les auteurs, 19 mai 2021.
83. « Teaching at the Right Level (PEC2) evaluation », Innovations for Poverty Action, 21.
84. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, et Task Force, « Rapport de mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation », République de Côte d'Ivoire, 2019, <https://www.globalpartnership.org/fr/content/rpport-de-mise-en-oeuvre-du-plan-sectoriel-de-leducation-cote-divoire-2019>.
85. Notes internes de la 1^{ère} réunion du Groupe Consultatif du PEC, Abidjan, Côte d'Ivoire, 9 avril 2020 (non publiées).
86. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, « Atelier de réflexion sur l'intégration du PEC dans la formation initiale des maîtres - Actes », Grand Bassam, Côte d'Ivoire, 3-5 août 2020.

-
87. Ministère de l'Éducation Nationale, « Atelier de revue de la phase d'extension du PEC - Actes ».
 88. Catherine Botros et Marion Paravicini, entretien avec les auteurs, 19 mai 2021.
 89. Notes internes de la 6ème réunion de La Coordination Nationale du PEC, Abidjan, Côte d'Ivoire, 11 novembre 2020 (non publiées).
 90. Catherine Botros et Marion Paravicini, entretien avec les auteurs, 19 mai 2021 ; Notes internes de la 5ème réunion du Comité de Pilotage du PEC, Abidjan, Côte d'Ivoire, 31 mars 2021.
 91. Perlman Robinson et Winthrop avec McGivney, « Millions Learning : Scaling up quality education ».
 92. Hartmann et Linn, « Scaling up : A framework and lessons ».
 93. « CLEF - child learning and education facility », Jacobs Foundation (2020), https://jacobsfoundation.org/app/uploads/2020/04/CLEF_Factsheet_ENG_final-2.pdf.
 94. Ministère de l'Éducation Nationale, Statistiques scolaires, Abidjan : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (2018).
 95. Sabina Vigani, entretien avec les auteurs, 21 mai 2021. Informations également tirées du document interne partagé par Vigani, « Child Learning and Education Facility (CLEF) discussion paper, version 10 », Jacobs Foundation, (rapport non-publié, janvier 2020).
 96. Sabina Vigani, entretien avec les auteurs, 21 mai 2021.
 97. Sabina Vigani, conversation avec les auteurs, 21 mai 2021. Informations également tirées du document interne partagé par Vigani, « Child Learning and Education Facility discussion paper, version 10 », Jacobs Foundation, (rapport non-publié, janvier 2020).
 98. République de Côte d'Ivoire Porte-parole du Gouvernement, *Communiqué du Conseil des Ministres du mercredi*, 15 avril 2020, Abidjan, Côte d'Ivoire : Gouvernement de Côte d'Ivoire, 2020.
 99. Sabina Vigani, entretien avec les auteurs, 21 mai 2021.
 100. Alex Daniels, « Many foundations, one fund : A growing number of foundations are pooling funds for racial-justice efforts and putting grant-making decisions in the hands of people close to the cause », *Chronicle of Philanthropy*, 33, 5 (2021), 16. ; Tracy Nowski, Maisie O'Flanagan, et Lynn Taliento, « A transformative moment for philanthropy », McKinsey & Company, 21 mai 2020, <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/a-transformative-moment-for-philanthropy>.
 101. Amy McDonough et Daniela C. Rodriguez, « How donors support civil society as government accountability advocates : A review of strategies and implications for transition of donor funding in global health », *Globalization and Health*, 16, 1 (2020).
 102. Fletcher Tembo et Adrian Wells avec Bhavna Sharma et Enrique Mendizabal, « Multi-donor support to civil society and engaging with 'non-traditional' civil society : A light-touch review of DFID's portfolio », (Londres : Overseas Development Institute, 2007), <https://cdn.odi.org/media/documents/325.pdf>.
 103. Emmanuelle Auriol et Josepa Miquel-Florensa, « Taxing fragmented aid to improve aid efficiency », *Review of International Organizations*, 14, 3 (2019), 453-477. ; Neil Spicer, Irene Agyepong, Trygve Ottersen, Albrecht Jahn, et Gorik Ooms, « 'It's far too complicated' : Why fragmentation persists in global health », *Globalization and Health*, 16 (2020), 1-13.
 104. Barry D. Gabermann, Merrill Sovner, et William S. Moody, « Sustaining civil society: Lessons from five pooled funds in Eastern Europe », *New York Center on Philanthropy and Civil Society* (2019). ; Cheri Grace et Mark Pearson, avec Janis Lazdins, « Pooled funds: assessing new models for financing global health R&D: Technical background paper », *Results for Development Institute* (2011). ; William Porter, Kelly James, Robert Medina, et Barbara Chow, « Funder collaborations -- Flourish or flounder », *Foundation Review*, 9, 4 (2017), 76-82.
 105. Gabermann, Sovner, and Moody, « Sustaining civil society ».
 106. Grace et Pearson, avec Lazdins, « Pooled funds ».
 107. McDonough et Rodriguez, « How donors support civil society ».
 108. Gabermann, Sovner, et Moody, « Sustaining civil society ».
 109. Daniels, « Many foundations, one fund », 16.
 110. Daniels, « Many foundations, one fund », 16. ; McDonough and Rodriguez, « How donors support civil society ».
 111. Gabermann, Sovner, et Moody, « Sustaining civil society » ; Grace et Pearson, avec Lazdins, « Pooled funds ».
 112. Daniels, « Many foundations, one fund », 16.
 113. Luigi D'Aquino, Thidar Pyone, Assaye Nigussie, Peter Salama, Gerald Gwinji, et Nynke van den Broek, « Introducing a sector-wide pooled fund in a fragile context : Mixed-methods evaluation of the health transition fund in Zimbabwe », *BMJ Open*, 9, 6 (2019), 2.
 114. « Handbook for funder collaborations : Tools and resources for strategic co-funding », Jewish Funders Network (2014).
 115. Tembo et Wells avec Sharma et Mendizabal, « Multi-donor support to civil society », 8.
 116. Grace et Pearson, avec Lazdins, « Pooled funds ». ; « Handbook for funder collaborations », Jewish Funders Network.
 117. Katherine Kaufmann, Laura Brookhiser, et Bradley Seeman, « Collaborating towards kindergarten readiness at scale : A funder group case study », *Bridgespan Group* (2018), 5. ; Nowski, O'Flanagan, et Taliento, « A transformative moment for philanthropy ».
 118. McDonough et Rodriguez, « How donors support civil society ». ; Voir aussi : « Handbook for funder collaborations », Jewish Funders Network.
 119. Grace et Pearson, avec Lazdins, « Pooled funds ».
 120. Iqbal Dhaliwal, Esther Duflo, Rachel Glennerster, et Caitlin Tulloch, « Comparative cost-effectiveness analysis to inform policy in developing countries : A general framework with applications for education », J-PAL MIT (2011).
 121. Iqbal Dhaliwal, « Comparative cost-effectiveness to inform policy in developing countries », Exec-Ed, Cambridge, (2011), 5, 38.
 122. Emily Gustafsson-Wright et Sarah Osbourne, « What are the barriers to cost data on education and early childhood development ? » (blog) Brookings Institution, 18 mars 2021, <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2021/03/18/what-are-the-barriers-to-cost-data-on-education-and-early-childhood-development/>.
 123. « Teaching at the Right Level (PEC2) evaluation », Innovations for Poverty Action.
-

124. « Teaching at the Right Level (PEC2) evaluation », Innovations for Poverty Action, 39-40.
125. « UIS.Stat », Institut de Statistiques de l'UNESCO, (« Education : National Monitoring : Government expenditure on education as a percentage of GDP »), consulté le 17 juillet 2021, <http://data.uis.unesco.org/>.
126. UNESCO, « Global Education Monitoring Report 2020 : Inclusion and education : All means all », (Paris, France : UNESCO, 2020), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>.
127. « Côte d'Ivoire », Institut de Statistiques de l'UNESCO, <http://uis.unesco.org/en/country/ci>.
128. « Côte d'Ivoire », Institut de Statistiques de l'UNESCO, <http://uis.unesco.org/en/country/ci>.
129. Notes internes de la 3ème réunion du Comité de Pilotage du PEC, Abidjan, Côte d'Ivoire, 16 octobre 2020 (non-publiées).
130. Ministère auprès du Premier Ministre, chargé du budget et du portefeuille de l'Etat, « Budget citoyen 2020 », République de Côte d'Ivoire, 2020, http://budget.gouv.ci/uploads/docs/Budget%20Citoyen_2020_30-04-20.pdf.
131. Ministère du Budget, « Budget citoyen 2021 ».
132. « Le Plan National de Développement 2016-2020 », Ministère du Plan et du Développement, consulté le 14 juillet 2021, <http://www.plan.gouv.ci/accueil/odd/3>.
133. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, et Task Force, « Plan Sectoriel Education/Formation 2016-2025 ».
134. « Acquis scolaires au primaire » (présentation, Workshop on Scaling Effective Education Interventions, Abidjan, 29-30 janvier 2019).
135. « GPE 2025 Strategic Plan », Partenariat mondial pour l'éducation, 30 mars 2021, <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-2025-strategic-plan>.
136. « Learning poverty », Banque Mondiale, 15 octobre 2019, <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty>.
137. Rakesh Rajani et Jeff Hall, « Co-Impact handbook », (septembre 2019), <https://www.co-impact.org/wp-content/uploads/2020/03/Co-Impact-Handbook-digital.pdf>.
138. Emily Cupito, « The Teaching at the Right Level learning agenda », (blog) Teaching at the Right Level, consulté le 14 juillet 2021, <https://www.teachingattherightlevel.org/the-tarl-africa-learning-agenda/>.
139. Greg Rosalsky, « A Q&A with Esther Duflo, who wins Nobel Prize today », *Planet Money : The Economy Explained*, 10 décembre 2019, <https://www.npr.org/sections/money/2019/12/10/786431379/a-q-a-with-esther-duflo-who-wins-nobel-prize-today>.
140. Ashleigh Morrell, « How this year's Nobel Prize winners have helped to shape an education revolution in Africa », Teaching at the Right Level, consulté le 14 juillet 2020, <https://www.teachingattherightlevel.org/how-this-years-nobel-prize-winners-have-helped-to-shape-an-education-revolution-in-africa/>.
141. Kaliope Azzi-Huck, Maria Barron, Tigran Shmis, et Arya Shinde, « Mapping the road to recovery: How a new venture helps track learning in the wake of the pandemic », *Education for Global Development*, (blog) Banque Mondiale, 12 mai 2021, <https://blogs.worldbank.org/education/mapping-road-recovery-how-new-venture-helps-track-learning-wake-pandemic>.
142. Azzi-Huck, Barron, Shmis, et Shinde, « Mapping the road to recovery ».
143. Martin Gustafsson, « Pandemic-related disruptions to schooling and impacts on learning proficiency indicators: A focus on the early grades », (Montreal, Canada: UNESCO Institute of Statistics, March 2021), http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/co-vid-19_interruptions_to_learning_-_final_0.pdf.
144. David Evans et Susannah Hares, « Should governments and donors prioritize investments in foundational literacy and numeracy ? » Center for Global Development Working Paper 579 (mai 2021), <https://www.cgdev.org/sites/default/files/Should-governments-and-donors-prioritize-investments-FLN.pdf>.
145. Girindre Beeharry, « The pathway to progress on SDG 4 requires the global education architecture to focus on foundational learning and to hold ourselves accountable for achieving it », *International Journal of Educational Development* 82 (avril 2021), <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059321000286#bib0215>.
146. Stefania Giannini, Robert Jenkins, et Jaime Saavedra, « Mission : Recovering education 2021 », *Education for Global Development*, (blog) Banque Mondiale, 29 mars 2021, <https://blogs.worldbank.org/education/mission-recovering-education-2021>.
147. « Mission: Recovering education in 2021 », (Washington D.C. : La Banque Mondiale, 2021), <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/48a431d24d2d23eb1a2fc25a37a00a2b-0140052021/original/Recovery-mission-statement-5-pager-FINAL-4-45pm.pdf>.
148. « Covid-19 creates a window for school reform in Africa », *The Economist*, 8 avril 2021, <https://www.economist.com/middle-east-and-africa/2021/04/08/covid-19-creates-a-window-for-school-reform-in-africa> ; A joint statement by the Douglas B. Marshall, Jr. Foundation, Innovations for Poverty Action, J-PAL, Pratham, Teaching at the Right Level Africa, and Young 1ove, « Focusing on the foundations : Education in the time of COVID-19 », J-PAL, 17 août 2020, <https://www.povertyactionlab.org/updates/focusing-foundations-education-time-covid-19> ; Gustafsson, « Pandemic-related disruptions to schooling ».
149. Curtiss Wyss, « Adapting to learning needs ».
150. « Côte d'Ivoire economic outlook », Banque Mondiale.
151. Peter Whoriskey, « U.S. report: Much of the world's chocolate supply relies on more than 1 million child workers », *The Washington Post*, 19 octobre 2020, <https://www.washingtonpost.com/business/2020/10/19/million-child-laborers-chocolate-supply/>.
152. Sabina Vignani, entretien avec les auteurs, 21 mai 2021.
153. Interviews réalisés avec les représentants de Blommer, Helen Keller International, ICS-SP, Mars, et Touton par Idriss Koné, mai-juillet 2020.
154. Tiphaine Forzy, entretien avec les auteurs, 26 mai 2021.
155. Baudelaire Mieu, « Ghana and Côte d'Ivoire taste success in raising price of cocoa », *The Africa Report*, 8 septembre 2020, <https://www.theafricareport.com/40945/ghana-and-cote-divoire-taste-success-in-raising-price-of-cocoa/>.

-
156. « Ivory Coast, Ghana step up efforts to reform cocoa industry, set \$400 premium », *Africa News*, 7 novembre 2019, www.africanews.com/2019/07/11/ivory-coast-ghana-step-up-efforts-to-reform-cocoa-industry-set-400-premium/; Emiko Terazono, « Choc Tactics : Ghana and Ivory Coast plot 'Opec for cocoa' », *The Financial Times*, 19 juillet 2019, <https://www.ft.com/content/0b45b450-a961-11e9-984c-fac8325aaa04>.
 157. Theresa Gehringer, « Corporate foundations as partnership brokers in supporting the United Nations' Sustainable Development Goals (SDGs) », *Sustainability*, 12, 18 (2020).
 158. Mark R. Kramer, Rishi Agarwal, et Aditi Srinivas, « Business as usual will not save the planet », *Harvard Business Review*, 12 juin 2019, <https://hbr.org/2019/06/business-as-usual-will-not-save-the-planet>.
 159. Gehringer, « Corporate foundations ».
 160. Peter Whoriskey et Rachel Siegel, « Cocoa's child laborers », *The Washington Post*, 5 juin 2019, https://www.washingtonpost.com/graphics/2019/business/hershey-nestle-mars-chocolate-child-labor-west-africa/?nid&itid=lk_inline_manual_9.
 161. Pluess, « Children's rights in the cocoa-growing communities of Côte d'Ivoire ».
 162. Gehringer, « Corporate foundations », 3.
 163. Kevin Starr et Laura Hattendorf, « The doer and the payer: A simple approach to scale », *Stanford Social Innovation Review*, 21 août 2015, https://ssir.org/articles/entry/the_doer_and_the_payer_a_simple_approach_to_scale.
 164. Larry Cooley, discussion à la réunion internationale du RTSL, organisée à Feusisberg, Suisse, le 2 juillet 2019.
 165. Hartmann et Linn, « Scaling up : A framework and lessons ».
 166. Cooley et Howard, « Scale up sourcebook », 5.
 167. Ruth Levine, « Friday note : The zero year », (blog) William + Flora Hewlett Foundation, 10 juillet 2015, <https://hewlett.org/friday-note-the-zero-year/>.
 168. John Kania et Mark Kramer, « Collective impact », *Stanford Social Innovation Review*, hiver 2011, https://ssir.org/articles/entry/collective_impact.
 169. Larry Cooley, « Scaling up from vision to large scale change ».
 170. Ministère du Budget, « Budget citoyen 2021 ».
 171. Par exemple, cf. : Jingqing Chai et Ana Nieto, « UNICEF global resource guide on public finance for children in Early Childhood Development : Partners Edition », (New York : UNICEF, 2020).
 172. Jenny Perlman Robinson, Molly Curtiss et Patrick Hannahan, « Millions Learning –Laboratoires de mise à l'échelle en temps réel : Résultats préliminaires et observations clés », (Washington D.C.: Brookings Institution, 2020), <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/06/Millions-Learning-RTSL-080620-for-TRECC-French-1.pdf>.
 173. Perlman Robinson, Curtiss Wyss, et Hannahan, « Directives pour un Laboratoire de Mise à l'Echelle en Temps Réel ».
 174. Jenny Perlman Robinson, Molly Curtiss Wyss et Patrick Hannahan, « Outil de suivi des adaptations : Apprentissage des changements en cours de processus de mise à l'échelle », (Washington D.C. : Brookings Institution, July 2021), https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2021/07/Adaptation_Tracking_FRE..pdf.
 175. Feng Wang et Michael J. Hannafin, « Design-based research and technology-enhanced learning environments », *Educational Technology Research and Development*, 55 (2005), 6.
 176. Robert K Yin, *Case study research : Design and methods*, Fourth Edition (Thousand Oaks, Californie : SAGE Publications, 2003) : 2,
 177. Ces critères ont également été publiés avec avantage de détails par Jenny Perlman Robinson et Molly Curtiss dans « Millions Learning Real-time scaling labs : Designing an adaptive learning process to support large-scale change in education », (Washington D.C. : Brookings Institution, 2018).
 178. Perlman Robinson et Winthrop avec McGivney, « Millions Learning : Scaling up quality education ».
 179. Donella Meadows, *Leverage points : Places to intervene in a system*, (Hartland VT : Sustainability Institute, décembre 1999).

BROOKINGS

1775 MASSACHUSETTS AVE NW

WASHINGTON, D.C. 20036

<https://www.brookings.edu/product/millions-learning/>