Mise a l'echelle des innovations en matiere d'education pour un impact dans les pays a revenus faible et moyen pendant la COVID

Réflexions sur les thèmes principaux



Janvier 2022
Brad Olsen

B | Center for Universal Education at BROOKINGS

Brad Olsen est un Membre Emérite du Centre pour l'Education Universelle à Brookings.

Remerciements

Tout d'abord, l'équipe de Recherche sur la Mise à l'Echelle de l'Impact des Innovations dans l'Education (ROSIE) du Centre pour l'Education Universelle tient à exprimer sa profonde gratitude à la cohorte ROSIE de 15 bénéficiaires mondiaux et régionaux de l'Echange de Connaissances et d'Innovations pour leur participation aux ateliers ROSIE, aux appels vidéo et aux efforts de collecte d'informations qui ont permis de rédiger cet exposé. Nous sommes reconnaissants d'apprendre à leurs côtés et de faire partie de cette communauté éducative mondiale.

L'auteur tient à remercier Jenny Perlman Robinson et Larry Cooley pour leurs commentaires utiles sur une version antérieure de ce mémoire. En outre, l'auteur s'est appuyé sur l'expertise de ses collègues, notamment Patrick Hannahan, Molly Curtiss Wyss, Tracy Olson, Sara Coffey, Serhiy Kovalchuk, Gustavo Arcia, et Maya Elliott pour leurs idées et leur soutien en cours de route. Il tient également à remercier Katherine Portnoy pour son soutien rédactionnel.

Ce projet est soutenu par le Partenariat Mondial pour l'Education *Knowledge and Innovation Exchange* (KIX), un partenariat conjoint entre le Partenariat Mondial pour l'Education (GPE) et le Centre de Recherche pour le Développement International (IDRC). Les opinions exprimées dans ce document ne représentent pas nécessairement celles du GPE, de l'IDRC ou de leurs Conseils d'administration.

Brookings s'engage à assurer la qualité, l'indépendance et l'impact de tous ses travaux. Les activités soutenues par ses donateurs reflètent cet engagement, et l'analyse et les recommandations sont uniquement déterminées par le chercheur.

1. Introduction

L'intérêt pour la mise à l'échelle d'innovations prometteuses afin d'apporter des changements systémiques dans l'éducation à travers le monde s'est accru au cours de la dernière décennie. La mise à l'échelle est devenue à la mode parce que le paysage moderne de l'amélioration de l'éducation est jonché de projets à court terme qui ont momentanément réussi pour ensuite se dissiper, de poursuites isolées qui n'ont jamais été adoptées à grande échelle, ou de programmes politiques spécialisés qui ont échoué. Dépassant la mise en œuvre technique rationnelle du 20e siècle et reconnaissant l'histoire disparate du développement mondial dans les pays à revenu faible et moyen, de nouvelles itérations de la mise à l'échelle ont cherché à intégrer en collaboration des idées et des technologies éducatives prometteuses dans des systèmes globaux. La reconnaissance accrue de l'interconnexion entre la culture, les gouvernements, l'architecture du développement mondial et les sciences de l'apprentissage a recadré la mise à l'échelle de l'éducation comme un processus holistique d'adaptation mutuelle et de transformation collective. L'impact durable a remplacé le périmètre ou l'étendue en tant qu'objectif. En conséquence, cette dernière décennie de mise à l'échelle et de recherche a suscité de l'espoir et des possibilités, même si elle a également mis en évidence la complexité parfois exaspérante de ce travail.

> La mise à l'échelle est « la diffusion, dissémination et la mise en œuvre d'interventions publiques [...] innovantes et efficaces ». (Östlin, P. cité dans Organisation Mondiale de la Santé, 2016).

> « Le terme 'mise à l'échelle' représente une gamme 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 menant à des améliorations durables dans la vie des gens ». (Perlman Robinson, Curtiss, & Hannahan, 2020).

Pourtant, aussi difficile que soit le changement d'échelle dans les circonstances ordinaires du 21ème siècle, il est devenu carrément ardu ces deux dernières années en raison de la pandémie mondiale de COVID-19.

La prise en compte de la COVID-19

Le travail de mise à l'échelle des innovations en matière d'éducation (vers le haut, vers l'extérieur, vers le bas et vers un impact profond et durable) a toujours exigé une attention agile à l'imprévisibilité de la mise en œuvre. Beaucoup d'écrits ont traité de la nécessité d'adopter une attitude adaptative, de planifier la mise à l'échelle dès le début, de recruter des alliés et des champions et d'intégrer des boucles d'amélioration continue

dans l'ensemble du processus (Al-Ubaydli, List, & Suskind, 2019; Gargani & McLean, 2019; Perlman Robinson, Curtiss, & Hannahan, 2020).

Mais la COVID-19 a brutalement remis tout cela à plat. Non seulement les 21 derniers mois ont été dévastateurs sur toute la planète, mais dire que la COVID-19 a mis une pression sans précédent sur le travail de mise à l'échelle des innovations éducatives est un euphémisme risible. Or, le travail doit être poursuivi. Les praticiens, les décideurs, les chercheurs et les donateurs ont persévéré, motivés par le besoin urgent de «reconstruire en mieux,» de remédier à la perte d'apprentissage et au tumulte émotionnel subi par d'innombrables enfants et adultes, et de continuer à améliorer la qualité, l'accès et l'équité de l'éducation. L'adaptabilité s'est avérée être la règle. La recherche et la mise à l'échelle ont continué, mais différemment.

Ce premier exposé de l'année reflète les idées de mise à l'échelle de différentes équipes de mise à l'échelle dans de nombreux pays à revenu faible ou moyen afin d'apprendre et de partager conjointement les meilleures pratiques liées à la mise à l'échelle dans l'éducation. Une mise à l'échelle efficace ne consiste pas seulement à concevoir et à mettre en œuvre des innovations prometteuses, mais aussi à les intégrer de manière réfléchie et multidimensionnelle afin qu'elles se développent, s'approfondissent et exercent un impact durable. Cet exposé présente la manière dont plusieurs équipes se sont attelées à cette tâche au cours de la difficile année écoulée.



Camp de lecture dans la communauté de Zambrano, Municipalité de Tipitapa (Managua, Nicaragua). Crédit photo: Silvia E. Ampie.

2. Qu'est-ce que ROSIE?

En 2020, le Centre pour l'Education Universelle (CEU) de la *Brookings Institution* a rejoint le *Global Partnership for Education's* (GPE) *Knowledge and Innovation Exchange* (KIX), un partenariat conjoint entre le Partenariat Mondial pour l'Éducation et le Centre de Recherche pour le Développement International (IDRC), pour faciliter une initiative de recherche et de soutien professionnel transnationale, multi-équipes et basée sur la conception, appelée *Research on Scaling the Impact of Innovations in Education* (ROSIE). L'objectif de ROSIE est de réunir des chercheurs et des praticiens pour étudier le processus de mise à l'échelle des initiatives en matière d'éducation.

Au début de l'année 2021, suite à la candidature de plusieurs équipes de mise à l'échelle de KIX parmi l'ensemble des bénéficiaires de subventions mondiales de KIX, six équipes ont été sélectionnées pour rejoindre ROSIE.[1]

Cette première cohorte d'équipes ROSIE a travaillé aux côtés de l'équipe CEU pour réfléchir, étudier et approfondir l'impact de leur travail. En septembre 2021, après une autre série de candidatures, une deuxième cohorte d'équipes de mise à l'échelle a été sélectionnée - cette fois, neuf équipes provenant des bénéficiaires régionaux de KIX. Au total, ces 15 équipes de collaboration ROSIE travaillent actuellement dans 29 pays. En outre, l'équipe du CEU mène une recherche qualitative complémentaire sur la façon dont les gouvernements s'engagent dans le travail d'identification, de soutien et d'adoption des innovations éducatives à grande échelle.

Au cours de l'année dernière, l'équipe ROSIE du CEU a recueilli des informations auprès des six premières équipes de collaboration et a organisé plusieurs activités de renforcement des capacités,

Les termes «équipes de mise à l'échelle» ou «responsables de la mise à l'échelle» sont utilisés dans ce document pour désigner les spécialistes qui planifient, mettent en œuvre et adaptent une innovation éducative à une utilisation plus large. Les responsables de la mise à l'échelle peuvent être des éducateurs, des personnes chargées de la mise en œuvre des politiques, des gestionnaires de projet ou des chercheurs. ROSIE considère que la mise à l'échelle requiert non seulement le travail des éducateurs, du personnel de projet et de la direction de l'initiative, mais aussi celui des chercheurs qui documentent la mise à l'échelle et répercutent les résultats dans le processus d'avancement de la mise à l'échelle de l'innovation. Pour cette raison, les équipes de collaboration ROSIE sont composées à la fois de praticiens et de chercheurs.

[1] Le GPE KIX a fourni des subventions généreuses aux niveaux mondial et régional à près de trois douzaines de projets multi-pays, mis en œuvre par des organisations du Sud, qui s'efforcent de mettre à l'échelle des approches probantes dans six domaines : éducation de la petite enfance, évaluation de l'apprentissage, équité entre les genres, systèmes de données sur l'éducation, enseignement et apprentissage, et équité et inclusion. Des appels à propositions ont été lancés en 2020 et, après une série de processus concurrentiels, 34 projets ont été récompensés. L'IDRC supervise et soutient les bénéficiaires des subventions.

des réunions en ligne et des appels d'équipe, qui ont récemment inclus la deuxième cohorte.

3. Qui sont les collaborateurs de ROSIE?

ROSIE Cohort 1

Foundation for Information Technology Education and Development (FITED), SUMMA, Worldreader.
Projet: Adaptation et mise à l'échelle des approches de développement professionnel des enseignants au Ghana, au Honduras et en Ouzbékistan.
Pays concernés: Ghana, Honduras, Ouzbékistan.
Thème de la Recherche: Comment et dans quelle mesure l'approche **TPD@Scale**[2] peut-elle être utilisée pour la formation continue des enseignants dans ces trois pays afin d'améliorer l'accès de tous les enseignants à un développement professionnel de qualité?
Résumé du Projet: le projet TPD@Scale appliquera les TIC pour permettre un accès et une participation plus équitables à des expériences d'apprentissage de qualité pour les enseignants, autrement impossibles par les moyens conventionnels. Les principaux objectifs du projet visent à élaborer un cadre et des lignes directrices pour l'adaptation, la mise en œuvre, l'évaluation et l'amélioration continue des modèles éprouvés de TPD@Scal; à renforcer les capacités des ministères de l'éducation et des parties prenantes à tous les niveaux pour concevoir, développer, mettre en œuvre, évaluer et améliorer continuellement le TPD@Scale ; et à promouvoir des changements de politique et de pratique fondés sur des données probantes en vue d'améliorer l'accès à un développement professionnel des enseignants de qualité en utilisant l'approche TPD@Scale.

—

[2] TPD = Teacher Professional Development (Développement professionnel des enseignants).



Leçon d'ABRACADABRA à l'Ecole Primaire de Burhaniya (comté de Mombasa, Kenya). Crédit photo: Clifford Ghaa.

The People Action Learning (PAL) Network, **Pratham**, **Conseil Australien pour la Recherche en Education.**
Projet: Evaluation à échelle commune de l'apprentissage précoce et fondamental des mathématiques dans les pays du Sud.
Pays concernés: Kenya, Mozambique, Nigéria, Tanzanie, Ouganda, Mali, Sénégal, Nicaragua, Bangladesh, Népal, Pakistan.
Thème de la Recherche: Quelles sont les similitudes et les différences dans les pays et entre les pays en ce qui concerne les compétences en numératie?
Résumé du Projet: Ce projet vise à mettre à l'échelle un outil d'évaluation numérique adaptable à l'échelle commune des mathématiques, *Citizen Led Assessment of Numeracy* (Mesure de la Numératie par les Citoyens) (CLAN), conçu pour évaluer, rapporter et fournir des données pertinentes pour la communauté et l'école que les parents et les communautés peuvent facilement comprendre. CLAN a été mis en œuvre dans un district rural dans 13 pays en 2019, et KIX soutiendra l'expansion de l'outil de un à trois districts dans 11 pays d'Afrique et d'Asie. Le projet élargira également le CLAN pour inclure les compétences fondamentales en mathématiques afin de produire des données compréhensibles par la communauté mais comparables au niveau international sur les compétences mathématiques précoces.

UNICEF Bureau de Recherche - Innocenti.
Projet: *Data Must Speak* (*Les données doivent parler*) (DMS) sur les Approches Déviantes Positives de l'Apprentissage.
Pays concernés: Ethiopie, Zambie, Burkina Faso, Madagascar, Niger, Togo, Lao PDR, Népal.
Thème de la Recherche: Quels sont les facteurs liés aux données qui entravent et permettent la mise en œuvre du DMS?

Résumé du Projet: Ce projet adaptera et mettra à l'échelle une innovation avérée de l'UNICEF sur l'utilisation des données dans le secteur de l'éducation, le DMS, et vise à générer des connaissances et des pratiques améliorées sur l'utilisation de données éducatives de plus en plus disponibles pour élargir l'accès et élever les performances au niveau de l'école. La recherche intègre le concept de déviance positive, utilisera une approche à méthodes mixtes et sera mise en œuvre simultanément dans huit pays d'Afrique et d'Asie qui ont identifié la nécessité d'une meilleure gestion des données comme un élément essentiel de leurs Plans Sectoriels d'Education.

***World Vision, Ontario Institute for Studies in Education, The School of Education and Leadership of the University of Ghana*, *Foro Social de la Deuda Externa y Desarrollo de Honduras* (FODESH).**
Projet: Améliorer l'alphabétisation des enfants grâce au soutien des réseaux communautaires.
Pays concernés: Ghana, Honduras, Nicaragua.
Thème de la Recherche: Comment les acteurs et réseaux communautaires (formels et informels) - avec des problèmes sociaux distincts et contextualisés - peuvent-ils être renforcés pour créer leurs propres systèmes adaptatifs afin de soutenir l'alphabétisation des enfants à l'échelle, en se concentrant sur la mise en œuvre du programme *Unlock Literacy* (Débloquer l'Alphabétisation) et son impact sur les résultats de l'alphabétisation?
Résumé du Projet: Le consortium du *Réseau d'Apprentissage de Unlock Literacy* travaille avec des enseignants, des dirigeants communautaires, des bénévoles et des administrateurs pour adapter les approches de *Unlock Literacy* dans les systèmes d'apprentissage locaux. Par le biais de la recherche, le consortium explore comment les acteurs communautaires travaillent ensemble, s'adaptent et interagissent avec le secteur de l'éducation formelle pour mettre en œuvre et soutenir les activités d'alphabétisation communautaire (y compris les camps de lecture) afin d'améliorer la maîtrise de la lecture chez les filles et les garçons dans des contextes distincts au Ghana, au Honduras et au Nicaragua. Ce projet vise à fournir des preuves sur l'amélioration des réseaux de collaboration des parties prenantes qui font progresser la qualité, la durabilité et l'efficacité des programmes d'éducation inclusifs et sensibles au genre pour les élèves de la petite enfance (classes 1 à 3) afin d'améliorer les niveaux d'alphabétisation des enfants au sein des populations vulnérables.

Pratham, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab.

Projet: *Teaching at the Right Level* (TaRL) (Enseigner au Bon Niveau): Apprendre à améliorer le mentorat et le suivi des enseignants à grande échelle dans les systèmes gouvernementaux africains.
Pays concernés: Côte d'Ivoire, Nigéria, Zambie.
Thème de la Recherche: Comment les modèles de mentorat, de formation et de suivi de TaRL peuvent-ils être rendus plus rentables pour que les systèmes gouvernementaux puissent fonctionner à l'échelle?

Résumé du Projet: L'équipe TaRL Afrique travaille actuellement avec les gouvernements de Côte d'Ivoire, du Nigéria et de Zambie pour mettre en œuvre l'approche TaRL. Ce projet s'appuie sur les travaux actuels de TaRL pour promouvoir une appropriation durable et efficace de l'approche TaRL par les gouvernements. Le projet pilote de nouvelles innovations dans les approches de mentorat et de suivi de TaRL, en testant rigoureusement les meilleures innovations à l'échelle des systèmes gouvernementaux.

Concordia University, Wilfrid Laurier University, Aga Khan Academies Unit of AKDN, World Vision Canada.
Projet: Utiliser la technologie pour améliorer l'alphabétisation dans les Pays du Sud.
Pays concernés: Bangladesh, Kenya, Rwanda.
Thème de la Recherche: Quels sont les impacts des innovations ABRACADABRA et READS, y compris les méthodes de développement professionnel et le soutien associés, sur la lecture et l'écriture des élèves? Ces effets se généralisent-ils à travers les contextes d'apprentissage, les caractéristiques des enseignants et des élèves?
Résumé du Projet: Ce projet utilisera un logiciel d'alphabétisation adapté au Pays du Sud pour améliorer les résultats d'apprentissage des enfants dans les pays à faible revenu afin d'augmenter l'apprentissage des élèves en améliorant les pratiques d'enseignement grâce aux technologies de l'éducation pour le développement professionnel. Le projet mettra à l'échelle deux innovations logicielles éducatives, ABRACADABRA et READS, qui seront mises en œuvre par le biais du développement professionnel et du soutien de suivi pour les enseignants dans des formats en face à face, mixtes et entièrement en ligne. Le projet comprendra des études de terrain dans des communautés urbaines, rurales et reculées, et l'évaluation continue du projet et de ses stratégies de mise à l'échelle permettra d'améliorer progressivement les outils et les techniques afin d'accroître les chances de réussite

ROSIE Cohorte 2

Foundation Karanta, Forum for African Women Educationalists (FAWE), et Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE).
Projet: Un nouveau modèle de classes passerelles pour améliorer l'apprentissage des enfants et des jeunes non scolarisés dans les six pays membres de la Fondation *Karanta* (Foyer d'Apprentissage) en Afrique de l'Ouest.
Pays concernés: Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, Niger, Sénégal.
Thème de la Recherche: Dans quelle mesure l'innovation proposée ici apporte-t-elle des solutions aux défis politiques communs consistant à offrir de nouvelles opportunités aux enfants et aux jeunes qui ont quitté l'enseignement primaire et le début de l'enseignement secondaire?
Résumé du Projet: Ce projet vise à améliorer les options pour réintégrer à l'école les jeunes non scolarisés en Afrique de l'Ouest et offrir de meilleures opportunités éducatives à ceux qui ne reviendront pas. Le projet est basé sur des pratiques et des innovations éducatives éprouvées qui servent de passerelles pour réintégrer les enfants et les jeunes non scolarisés dans le système éducatif formel. Il identifiera et testera des options alternatives pour soutenir l'alphabétisation et l'éducation de base pour ceux qui

ne retourneront probablement pas à l'école formelle. Il identifiera et testera des options alternatives pour soutenir l'alphabétisation et l'éducation de base pour ceux qui ne sont pas susceptibles de retourner à l'école. Le projet créera un nouveau modèle qui offre des options de transition bilingues pour ceux qui ne sont pas scolarisés, examinera les approches et la mise en œuvre de ces options éducatives alternatives, et proposera une voie pour étendre le modèle dans six pays.

Ibrahim Badamasi Babangida University, Laipai (IBBUL) et Tata Institute of Social Sciences (TISS).
Projet: Apprentissage connecté pour le renforcement des capacités des enseignants en sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (CL4STEM).
Pays concernés: Bhoutan, Nigéria, Tanzanie.
Thème de la Recherche: Piloter la plateforme *Connected Learning Initiative* (CLIx) développée par le *Tata Institute* pour le renforcement des capacités des enseignants en sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (STEM).
Résumé du Projet: Ce projet aborde la question de la pénurie mondiale d'enseignants STEM de qualité en adaptant et en testant CLIx, une plateforme de ressources éducatives ouvertes développée en Inde, qui vise à soutenir une communauté de pratique via des appareils mobiles pour le développement professionnel des enseignants STEM des cycles moyen et secondaire. Le projet adopte une approche participative de la mise à l'échelle de l'innovation et comprendra deux études majeures intégrant des méthodes de recherche quantitatives et qualitatives: une étude de diffusion de l'innovation pour générer des connaissances sur les processus et les facteurs qui favorisent l'adaptation de l'innovation à de nouveaux contextes et les conditions de mise à l'échelle dans ces contextes, et des études d'impact de CLIx sur les résultats d'apprentissage obtenus par les enseignants et les élèves. Grâce à ce projet, une série de ressources éducatives ouvertes sera conservée et adaptée aux contextes et besoins locaux, de nouvelles communautés de pratique seront créées sur des plateformes TIC et de nouvelles connaissances sur l'adaptation des approches de formation des enseignants seront partagées et intégrées dans les institutions de formation des enseignants.

Société pour l'Avancement de l'Education (SAHE).
Projet: Utilisation des données pour l'amélioration des écoles - opportunités, défis et solutions scalables.
Pays concernés: Laos, Népal, Pakistan.
Thème de la Recherche: Comment le *School Improvement Framework* (SIF) (Cadre de l'Amélioration de l'Ecole) peut-il être adapté, amélioré et mis à l'échelle dans ces pays?
Résumé du Projet: Ce projet vise à générer des connaissances pour optimiser l'utilisation des données produites par les écoles afin d'améliorer leur gestion et leurs résultats, et d'informer sur la façon dont les autres niveaux du système éducatif peuvent soutenir l'amélioration au niveau des écoles. Des indicateurs dans des domaines clés présentent des informations sur la participation et le développement personnel des élèves, les enseignants et l'enseignement, le leadership et le soutien scolaire, et l'environnement scolaire. Combinées en un indice composite, les données permettent

aux écoles de s'évaluer et d'être classées par niveau de besoin d'amélioration. Le projet associe des approches qualitatives et quantitatives dans le cadre d'une conception de recherche-action, et les résultats escomptés comprennent une voie contextualisée pour la mise à l'échelle de l'innovation au Laos, au Népal et au Pakistan.

Fondation Ceibal.
Projet: Adaptations numériques pour un enseignement à distance efficace et inclusif dans les communautés rurales du Honduras et du Nicaragua.
Pays concernés: Honduras et Nicaragua.
Thème de la Recherche: Quelle est la meilleure stratégie pour adapter, mettre en œuvre et développer l'utilisation des technologies pour l'apprentissage à distance et mixte dans les communautés rurales du Honduras et du Nicaragua?
Résumé du Projet: Ce projet vise à renforcer les systèmes éducatifs afin d'améliorer l'équité et l'inclusion dans les communautés rurales du Honduras et du Nicaragua grâce à des modèles d'apprentissage à distance et mixte utilisant diverses technologies disponibles et des cadres pédagogiques appropriés. Le projet définira et testera les utilisations éprouvées de la technologie - y compris les plateformes numériques et la télévision éducative - et les stratégies d'apprentissage associées dans des contextes ruraux culturellement diversifiés, et établira les conditions et les voies pour l'extensibilité et la reproductibilité. Les résultats attendus du projet comprennent des directives de politique publique, des cadres pédagogiques, des normes techniques et des ressources pour la formation professionnelle des enseignants.

Associates for Change (AfC), Ghana, et le Centre for the Study of the Economies of Africa (CSEA), Nigeria.
Projet: Améliorer l'accès à une éducation de qualité pour les enfants ruraux et marginalisés en Afrique de l'Ouest : Une étude comparative des programmes d'éducation accélérée et des modèles d'éducation centrée sur les filles au Ghana, au Nigeria et en Sierra Leone.
Pays concernés: Nigéria, Ghana, Sierra Leone.
Thème de la Recherche: Comment renforcer la capacité du gouvernement à adopter et à étendre des innovations efficaces en matière d'éducation accélérée afin de réduire le nombre d'enfants non scolarisés?
Résumé du Projet: vise à générer des leçons pour améliorer la mise à l'échelle des Programmes d'Education Accélérée (AEP) au Ghana, au Nigéria et en Sierra Leone et mènera une analyse de quatre innovations en cours dans ces pays (Projet d'éducation de base complémentaire *L'Ecole pour la Vie*, Approches stratégiques de l'éducation des filles, Aborder l'éducation dans le nord-est du Nigéria, et le projet dit «Cercles de Filles Motivées» en Sierra Leone[3]) et leur efficacité à atteindre de larges populations d'enfants non scolarisés. Les résultats escomptés du projet comprennent une base de données solide sur l'efficacité des programmes AEP et d'éducation des filles dans les contextes ruraux pauvres et d'urgence.

—

[3] (School for Life Complementary Basic Education Project, Strategic Approaches to Girls Education, Addressing Education in Northeast Nigeria, and Purposeful-Girls Circles project in Sierra Leone)

Campagne pour l'Education des Filles (CAMFED).
Projet: Mise à l'échelle d'un programme de soutien social et de mentorat dirigé par des jeunes pour améliorer la qualité de l'éducation des filles marginalisées en Tanzanie, en Zambie et au Zimbabwe.
Pays concernés: Tanzanie, Zambie, Zimbabwe.
Thème de la Recherche: Comment les gouvernements peuvent-ils adopter et étendre les éléments de base d'un programme de soutien social et de mentorat mené par des jeunes dans ces trois pays ?
Résumé du Projet: Ce projet examinera comment les gouvernements de la Tanzanie, de la Zambie et du Zimbabwe peuvent adopter et étendre durablement les éléments de base du programme de soutien social et de mentorat pour les jeunes, *Learner Guide*. Les programmes «*Learner Guide*» visent à améliorer l'accès et le maintien des filles dans l'enseignement secondaire et à les doter d'un large éventail de compétences nécessaires à la transition vers des moyens de subsistance productifs et satisfaisants. Le projet examinera l'efficacité du programme dans le cadre d'une co-implémentation gouvernementale et son impact sur les filles marginalisées en Tanzanie et étudiera comment cette approche pourrait être transférée en Zambie et au Zimbabwe pour intégrer l'intervention dans leurs structures gouvernementales.

Dar es Salaam University College of Education (DUCE), Kibabii University (KIBU), et l'Université de Zambie (UNZA).
Projet: Renforcement du mentorat et du soutien aux enseignants en service.
Pays concernés: Tanzanie, Kenya, Zambie.
Thème de la Recherche: Quelles sont les approches de mentorat et de soutien existantes et prometteuses pour les enseignants du secondaire, et comment peuvent-elles être mises à l'échelle dans ces trois pays ?
Résumé du Projet: Ce projet adaptera et mettra à l'échelle le modèle de mentorat et de soutien des enseignants de la formation continue des enseignants en milieu scolaire (SITT), qui consiste à former des enseignants expérimentés et des professeurs de collège pour qu'ils encadrent d'autres enseignants du secondaire par le biais d'échanges d'apprentissage entre pairs, de leçons modèles et d'enseignement en équipe. Le SITT s'est avéré efficace dans les écoles primaires et sera contextualisé et adapté aux écoles secondaires de Tanzanie, du Kenya et de Zambie - trois pays qui ont démontré leur engagement envers le développement professionnel continu des enseignants, mais qui ne disposent pas de programmes complets intégrant l'approche du mentorat et du soutien. Le résultat attendu du projet est le renforcement des efforts du gouvernement pour mettre en œuvre des programmes de formation continue des enseignants dans les écoles qui fonctionnent bien et qui améliorent la qualité de l'enseignement, l'autonomie des étudiants et la qualité de l'éducation de base.

Université de l'état d'Haïti.
Projet: Renforcer la capacité des enseignants et des directeurs d'école à mettre à l'échelle l'innovation du bas vers le haut dans le système éducatif des Caraïbes.
Pays concernés: Sainte Lucie et Haïti.

Thème de la Recherche: Dans quelle mesure la formation et le renforcement des capacités en matière d'innovation sociale aident-ils les directeurs d'école et les enseignants à être des agents de changement dans le système éducatif?
Résumé du Projet: Ce projet vise à renforcer la capacité des acteurs locaux du système éducatif d'Haïti et de Sainte-Lucie à identifier et comprendre les défis éducatifs concrets, à concevoir et tester des solutions, et à partager les résultats avec leurs pairs et les décideurs. Le projet vise à atteindre trois objectifs : répondre aux besoins sociaux, améliorer les capacités des acteurs clés et utiliser efficacement les ressources rares. Ce projet associe des méthodes qualitatives et quantitatives à des composantes participatives et testera des méthodologies éprouvées axées sur la formation d'acteurs clés pour introduire des innovations à partir de la base, informer les réformes politiques nationales en cours à Sainte-Lucie et à Haïti, et se concentrer sur les conditions d'une scalabilité efficace des innovations.

The Inclusive Home-based Early Learning Project (IHELP).
Projet: Le projet d'apprentissage précoce inclusif à domicile: Accroître l'Accès à des Soins et à une Education de Qualité et Equitables des Jeunes Enfants.
Pays concernés: Ouganda, Kenya, Zimbabwe.
Thème de la Recherche: Comment adopter et mettre à l'échelle des modèles efficaces de soins et d'éducation de la petite enfance (ECCE) pour accroître l'accès et améliorer la préparation à l'école dans les communautés vulnérables?
Résumé du Projet: Ce projet vise à adapter et à mettre à l'échelle les éléments clés de trois modèles d'apprentissage précoce (à domicile, en centre et par le jeu) afin de combler le manque de soutien gouvernemental auquel sont confrontés les programmes ECCE d'engagement familial et communautaire dans de nombreux pays africains. Le projet intégrera différents éléments de ces trois modèles pour créer l'IHELP afin de générer des leçons sur la manière dont les parents et les enseignants peuvent soutenir l'apprentissage dans un environnement familial et scolaire enrichi d'expériences sensorielles pour améliorer l'accès et les résultats d'apprentissage des enfants. Le résultat escompté du projet est le renforcement de l'action au niveau communautaire et national afin de permettre l'accès à une éducation et une protection de la petite enfance de qualité pour les garçons et les filles, y compris ceux qui sont handicapés, en Ouganda, au Kenya et au Zimbabwe.



Enquête sur les Ecoles Déviantes Positives dans une école laotienne de la province de Xiengkhuang, Lao RDP, 8 Jan. 2021. Crédit photo : © UNICEF LAOS/2021/SSANOUBANE.

4. Les thèmes émergents de la recherche ROSIE

Cinq questions d'apprentissage communes ont été élaborées ensemble par l'équipe du CEU et la première cohorte de collaborateurs.

Questions d'apprentissage communes

1. Alliances et champions: Comment les partenaires, les alliances et les réseaux communautaires contribuent-ils au processus de mise à l'échelle?

2. Enseignants, chefs d'établissement et autres éducateurs: Comment les enseignants, les chefs d'établissement et les autres éducateurs peuvent-ils jouer un rôle actif dans la conception, la mise en œuvre et le maintien d'une innovation à grande échelle?

3. Technologie: Comment la technologie, au sens large, peut-elle être utilisée pour soutenir la mise à l'échelle, tout en équilibrant les considérations d'équité, de qualité et de durabilité ?

4. Le financement à long terme: Comment le financement de l'innovation évolue-t-il vers un financement à long terme et durable à l'échelle ?

5. Objectifs, processus et prise de conscience liés au changement éducatif: Quelles sont les attentes des innovateurs/metteurs en œuvre/chercheurs quant à la façon dont la mise à l'échelle se produit - et comment ces attentes ont-elles été informées et modifiées par le travail de mise à l'échelle/de recherche du KIX?

En partant des questions d'apprentissage communes, l'équipe du CEU a développé un ensemble d'instruments qualitatifs que les collaborateurs ont pu utiliser pour rassembler les informations existantes et générer des réflexions ciblées sur leur travail actuel d'évaluation et de recherche, en leur donnant la possibilité de choisir une seule question d'apprentissage commune et de rassembler des informations en conséquence. Les équipes de collaboration ont soumis les informations à l'équipe du CEU, qui les a ensuite codées et a discuté des conclusions et des leçons émergentes lors d'appels en ligne avec chaque équipe.

Cet exposé ne rend compte que de la première série de collectes d'informations et ne rend donc compte que des expériences initiales de la première cohorte de collaborateurs de ROSIE. Par conséquent, ces réflexions sont partielles et provisoires. Étant donné que la conception de l'étude prévoit des cycles ultérieurs de collecte d'informations et d'apprentissage collaboratif au cours des deux années restantes, les conclusions seront probablement approfondies et modifiées au fil du temps - en particulier avec l'ajout de la deuxième cohorte. Compte tenu de la nature provisoire de

ces résultats et de considérations éthiques, cet exposé n'attribue pas les noms des chercheurs, des équipes de collaboration ou même des pays.

1. La COVID-19 a déclenché des changements d'échelle favorables et des effets collatéraux

Bien que les coûts et les défis de la pandémie de COVID-19 restent énormes, certaines adaptations positives sont apparues. Étant donné que dans de nombreux pays, le gouvernement a fermé les écoles (ou, même s'il ne l'a pas fait, un nombre important de familles ont gardé les enfants à la maison), de nombreux responsables de la mise à l'échelle ont adapté leurs initiatives de mise à l'échelle en milieu scolaire. Il s'agissait parfois d'imprimer des copies papier du matériel d'apprentissage en ligne et d'aider les enseignants à effectuer des visites hebdomadaires à domicile pour distribuer les kits d'apprentissage et travailler avec les élèves et leur fratrie. Cela a non seulement permis aux projets de continuer à fonctionner lorsque personne n'avait accès aux ordinateurs dans les écoles, mais a également encouragé les enseignants et les familles à se connaître, les enseignants à voir les élèves dans leur environnement familial et l'engagement école-famille à se renforcer. D'autres fois, cela signifiait qu'au lieu des écoles comme lieux d'apprentissage collectif, les centres communautaires, les églises et parfois même les domiciles devenaient des lieux où les enfants *se rassemblaient* pour apprendre. La volonté affichée de ces lieux de permettre aux enseignants et autres éducateurs de les utiliser pour enseigner est devenue un complément bienvenu à l'engagement communautaire. Un objectif typique de mise à l'échelle est d'accroître l'appropriation locale d'une initiative et la pandémie a fait progresser cet objectif dans plusieurs initiatives ROSIE. De plus, étant donné que de nombreux responsables d'initiatives ont exigé que les étudiants soient regroupés en très petit nombre dans les lieux communautaires afin de minimiser la transmission du virus, de petits groupes d'apprentissage ont été créés fortuitement et les enseignants ont pu expérimenter un enseignement plus actif.

Ces changements imprévus sont souvent porteurs de valeur. Par conséquent, les équipes de mise à l'échelle et de recherche pourraient essayer de tester, de surveiller, de documenter et d'apprendre plus systématiquement de ces expériences naturelles et spontanées afin de faire progresser les principes de leurs innovations (voir l'outil de suivi des adaptations du CEU). À bien des égards, c'est l'ensemble des adaptations qui devient le voyage de mise à l'échelle.

En raison des perturbations des horaires d'enseignement et de l'apprentissage en ligne, certains collaborateurs ont constaté que les éducateurs participants ont expérimenté de nouvelles pédagogies et ont connu leurs propres moments «Ah» ! concernant l'apprentissage, l'alphabétisation et le pouvoir de l'enseignement centré sur l'élève dans le cadre des initiatives mises à l'échelle. Sans accès aux plates-formes d'apprentissage numériques, les enseignants se sont parfois détournés des machines pour se concentrer à nouveau sur l'apprentissage des élèves. *Cela souligne le fait que les technologies éducatives doivent toujours être au service d'un apprentissage significatif, et*

non le remplacer, et qu'elles doivent être considérées comme un outil qui ouvre l'apprentissage plutôt que de le restreindre (par exemple, voir le Livre Blanc *Save our Futures*).

De même, il était impossible pour les enseignants de nombreux pays de poursuivre leurs cours de développement professionnel en ligne lorsqu'ils ne pouvaient pas entrer dans les écoles pour accéder aux ordinateurs. Les équipes de mise à l'échelle dont les initiatives incluent le développement professionnel des enseignants (TPD) savaient que tous les enseignants participants ne disposaient pas d'appareils numériques personnels, de sorte que certains projets ROSIE ont encouragé des groupes d'enseignants à partager le téléphone ou la tablette d'une personne pour les cours en ligne. Les petits groupes d'enseignants se réunissaient dans un village central, parfois en plein air sous un arbre pour plus de sécurité, et suivaient ensemble les cours en ligne. En conséquence, la collégialité des enseignants a été renforcée et leur apprentissage est devenu collaboratif, ce qui est toujours un objectif pour les spécialistes du développement des enseignants. *Lorsque les routines éducatives sont perturbées, les éducateurs engagés et compétents recherchent souvent de nouvelles solutions, et trouvent souvent des pédagogies innovantes dans le processus. Ce phénomène doit être anticipé et exploité de manière productive par les équipes de changement d'échelle de l'éducation*.

Les chercheurs de ROSIE ont signalé les avantages des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour coordonner leur propre travail et se connecter avec des chercheurs locaux dans des pays entiers. Le transfert des réunions et du travail vers les TIC a permis de réduire les coûts de collaboration, de faciliter les conversations multilingues et d'accéder à des enregistrements et des transcriptions prêts à l'emploi. *Le transfert du travail inter et intra-national en ligne offre de nouvelles utilisations de la technologie du 21e siècle qui peuvent catalyser la transformation dans des domaines tels que les communications d'équipe, la recherche locale et le soutien aux projets communautaires ; et les réunions, les structures de gouvernance et la dynamique d'élaboration des politiques, respectivement.*

Ces adaptations et d'autres adaptations directes que les initiatives dirigées par les collaborateurs ont réalisées pour faire face aux perturbations de la COVID-19 ont déclenché des changements supplémentaires de deuxième et de troisième ordre (connus sous le nom d' «effets en chaîne») et, comme le rapporte un récent blog du CEU, des systèmes entiers ont été modifiés. Les chercheurs bénéficieront de plans d'étude suffisamment souples pour saisir non seulement les effets directs des adaptations, mais aussi les effets indirects, parfois subtils, qui en découlent. *Tous les effets en chaîne ne peuvent pas être exploités et tous ne sont pas bénéfiques, mais les chercheurs alertes peuvent les saisir et cerner leurs possibilités afin que les responsables de la mise à l'échelle puissent envisager comment amplifier les implications positives et atténuer les négatives*.



Un enseignant fait la démonstration d'une activité mathématique à toute la classe lors d'une séance de Rattrapage (TaRL) en Zambie. Crédit photo: TaRL Africa.

2. La dépendance accrue à l'égard de la technologie implique des inquiétudes quant à la capacité

Bien qu'il s'agisse d'un problème connu avant la pandémie, le fait que de nombreuses régions, en particulier les zones rurales, ne disposent pas d'un accès suffisant à Internet s'est accentué pendant la crise COVID-19. Un rapport de l'UNICEF pour 2020 a révélé que deux tiers des enfants dans le monde (1,3 milliard d'enfants âgés de 3 à 17 ans) n'ont pas de connexion Internet à la maison (*UN News, 2020a*). Lorsque les écoles fermaient pour cause de COVID-19, il n'y avait souvent aucun moyen pour ces enfants d'apprendre à distance. Par conséquent, 463 millions d'élèves (1 enfant sur 3 dans le monde) ne bénéficient pas d'un enseignement à distance (*UN News, 2020b*).

Le coût de l'internet à domicile est un facteur important de cette fracture numérique. Par conséquent, certaines équipes de mise à l'échelle ont négocié des accords groupés avec des fournisseurs de services pour offrir l'Internet à des communautés entières à des tarifs réduits. Dans d'autres cas, les équipes ont dû adapter leur offre technologique - en mettant à disposition du matériel asynchrone à télécharger et à utiliser ultérieurement, ou en développant des solutions radiophoniques ou imprimées pour que les enseignants ou les volontaires de la communauté puissent poursuivre le travail du projet.

Certains collaborateurs de ROSIE ont fait remarquer que les enseignants de certaines initiatives étaient tellement concentrés sur la logistique de l'utilisation du matériel et des logiciels qu'ils négligeaient l'apprentissage et l'enseignement réels que les plateformes étaient censées faciliter. *Dans d'autres cas, c'est le contraire qui s'est produit : les enseignants négligeaient complètement les machines pour se concentrer sur l'apprentissage des élèves. Dans les deux cas, les responsables de la mise à l'échelle et les chercheurs doivent prévoir, dans leur planification initiale, une formation et un équipement suffisants pour le personnel local afin de comprendre et d'entretenir le matériel nécessaire aux innovations d'apprentissage technologique.*

Avec la popularité croissante de la technologie numérique en tant que solution éducative, d'autres considérations entrent en jeu (Ganamian, Vegas et Hess, 2020). Dans

certains cas, des directeurs d'école ou des enseignants leaders plus expérimentés - qui avaient peut-être une ancienneté plus longue que les nouveaux enseignants et qui étaient moins susceptibles d'être des « natifs du numérique » à l'aise avec les nouvelles technologies - ont eu du mal à acquérir les compétences nécessaires à l'enseignement en ligne ou à la participation au TPD en ligne. Par conséquent, il était à craindre que les chefs d'établissement aient du mal à diriger leur établissement vers l'avenir de l'enseignement et de l'apprentissage. *Cela souligne la nécessité de réfléchir à la meilleure façon d'aider les facultés entières à partager leurs propres combinaisons collectives d'expertise numérique, d'expérience pédagogique et de nouvelles pratiques d'enseignement à mesure que les nouvelles technologies sont introduites à grande échelle*.

Une seconde préoccupation est apparue au sein de quelques équipes, qui craignaient que l'adoption de la technologie éducative ne soit actuellement passionnante pour les éducateurs locaux et les gouvernements nationaux parce qu'elle est nouvelle, mais qu'avec le temps, les éducateurs et les gouvernements ne s'enthousiasment plus pour les solutions technologiques éducatives. Si les gouvernements peuvent apprécier le symbolisme avant-gardiste et l'opportunité politique de la technologie, ils craignent de ne pas pouvoir supporter les coûts et la maintenance du matériel à long terme. Et il est à craindre que, lorsque la nouveauté des technologies éducatives diminuera pour les éducateurs locaux, la motivation pour l'apprentissage supplémentaire qu'elles exigent s’estompera.

Enfin, le mouvement mondial vers une dépendance à la technologie digitale - poussé de manière exponentielle par la pandémie - est souvent soutenu par des sociétés à but lucratif qui collectent des informations personnelles en échange de leur utilisation ou qui sacrifient la vie privée à l'efficacité. En raison de ces implications et d'autres plus profondes, l'évolution vers une dépendance accrue à l'égard des technologies de l'éducation devrait faire l'objet d'une étude critique, même si elle constitue simultanément une marque de progrès.

3. La COVID-19 a révélé que les « alliés et champions » ne se limitent pas aux seuls donateurs, gouvernements et partenaires de développement, mais englobent également les bénévoles, les groupes communautaires et les familles

Obtenir le soutien et l'adhésion d'alliés et de champions est devenu une évidence dans la mise à l'échelle. La logique veut qu'une innovation ait plus de chances d'être adoptée et soutenue par une juridiction ou un gouvernement si elle bénéficie d'un large soutien de la part d'un ensemble de parties prenantes influentes, et qu'un bon moyen d'obtenir ce soutien est de faire appel à des individus et des groupes clés dont l'aide sera bénéfique. Souvent, les alliés et les champions sont ceux qui disposent d'un capital matériel ou symbolique dans une localité: personnel gouvernemental de haut niveau, dirigeants d'organisations communautaires ou d'associations d'enseignants, ou encore organismes externes disposant d'un financement ou d'une influence. Cela a

certainement été accepté comme vrai ici, et la plupart des équipes de collaboration ROSIE poursuivent de manière réfléchie des partenariats avec des alliés. Bien que cela soit important, il est également clair pour les collaborateurs que ce n'est pas toujours facile. Quelques collaborateurs ont déploré l'absence de structures de communication préexistantes que les équipes de mise à l'échelle pourraient utiliser pour accéder aux ministres concernés et aux autres décideurs au niveau national. Il serait judicieux que les gouvernements établissent des filières semi-permanentes et facilement accessibles afin que les responsables du changement d'échelle de l'éducation et les fonctionnaires des ministères puissent établir et maintenir la communication.

Les collaborateurs de ROSIE ont signalé un compromis dans leurs collaborations : Les fonctionnaires qui ont le pouvoir d'influencer les décisions ne sont pas toujours ceux qui ont l'esprit ou les compétences proactifs et, inversement, ceux qui sont motivés et compétents pour effectuer des changements productifs ne sont pas toujours ceux qui ont le pouvoir. *Il est important de se pencher sur ce paradoxe et de travailler avec le personnel adéquat ou, mieux encore, de s'efforcer de travailler à la fois avec les personnes désignées en externe qu'avec les fonctionnaires nommés en interne.* Ce point souligne l'importance des technocrates de niveau intermédiaire : un niveau de fonctionnaires qui sont généralement bien informés des innovations, restent plus longtemps à leur poste et se concentrent sur les détails de la réforme. Un récent blog de l'équipe du CEU abordait la nécessité pour les innovateurs et les décideurs gouvernementaux de travailler ensemble.



Le Réseau PAL Network développe une évaluation adaptative sur tablette de l'apprentissage précoce du langage, de la lecture et du calcul. Crédit photo: Paul Abok.

Cependant, une perturbation massive comme celle de la COVID-19 nous apprend également que le pouvoir est diffus et variable. Ce ne sont pas seulement les personnes occupant des postes gouvernementaux de haut niveau ou les organismes donateurs qui comptent. Trois groupes importants ont émergé et ne doivent pas être négligés:

1.) *Les bénévoles locaux* qui gèrent les programmes parascolaires trouvent des lieux d'apprentissage pour les enfants lorsque les écoles ferment, ou

coordonnent les initiatives ou les recherches lorsque le personnel national ou international ne peut pas.

2.) *Les groupes communautaires,* telles que l'église ou les associations locales, qui se sont mobilisés pour offrir des locaux, recruter et former des bénévoles et soutenir les enfants.

3.) *Des familles* qui ont compris que l'école publique n'est pas toujours la seule à assurer l'éducation de leurs enfants et qui ont donc soutenu les initiatives et encouragé d'autres familles à les soutenir également.

Ces trois groupes de parties prenantes sont devenus essentiels à l'avancement de plusieurs initiatives que les collaborateurs de ROSIE s'efforcent de mettre à l'échelle. Cette dépendance souvent méconnue des volontaires communautaires et des familles engagées ne doit pas être ignorée, surtout par les gouvernements. *En tirant parti de ces trois populations, on a la possibilité d'atteindre un plus grand nombre de participants et de soutenir l'engagement local de manière durable, au-delà des changements de dirigeants politiques.* Cependant, comme nous le verrons plus loin, le maintien d'un soutien communautaire de qualité comporte des défis.

Parce que la COVID-19 a limité les économies formelles et informelles dans de nombreux pays et imposé des difficultés financières aux individus, il n'était pas rare que les volontaires communautaires mettent fin à leur travail sur les initiatives à la recherche d'un emploi rémunéré. Lorsque les volontaires communautaires quittent les projets pour lesquels ils travaillent, ils emportent non seulement leurs efforts et leurs talents, mais aussi leur formation et leur connaissance du projet. *Il est recommandé que les initiatives, les organisations non gouvernementales et les gouvernements s'efforcent de reconnaître, de récompenser et d'apprécier ces éléments non rémunérés et fondamentaux des systèmes éducatifs* (Winthrop et al, 2021).

4. Instaurer la confiance avec les partenaires prend du temps mais ceci est essentiel

Plusieurs collaborateurs de ROSIE ont souligné la valeur de la confiance. Il est essentiel d'obtenir le soutien du gouvernement et d'établir des partenariats avec des alliés, des champions et des intervenants locaux pour mettre à l'échelle une innovation en éducation, et aucun raccourci ne saurait permettre d'établir des relations productives. Apprendre à voir les complexités de la mise en œuvre à travers les yeux des autres, savoir quand être patient et quand insister, et comprendre quels éléments de preuve les gens ont besoin pour se sentir à l'aise avec une innovation sont des éléments nécessaires à des partenariats sains. Et la confiance semble être la glu qui permet de maintenir tout cela ensemble.

Certains gouvernements ont des taux de rotation élevés parmi les fonctionnaires, si bien qu'il peut être difficile d'établir des relations personnelles de longue durée. Pourtant, lorsqu'une relation de confiance est établie, les responsables de mise à l'échelle peuvent

percevoir quand faire pression sur leurs partenaires gouvernementaux pour qu'ils adoptent une initiative ou quand faire une pause. Lorsque la direction d'un ministère est relativement sûre, il peut y avoir moins de pression sur les fonctionnaires de niveau intermédiaire, ce qui peut être le moment de faire pression pour un changement. À l'inverse, lorsque les dirigeants du ministère se sentent menacés ou peu sûrs, la pression sur les cadres intermédiaires est élevée et l'aversion au risque, la défense du statu quo et la pression pour une prise de décision centralisée augmentent. Il est essentiel de savoir quand il faut insister et quand il faut attendre. Une équipe de collaboration a fait remarquer que pour bien connaître ses partenaires gouvernementaux, il faut être physiquement dans la même pièce que les fonctionnaires. À moins de lire le langage corporel, il n'est pas toujours possible de distinguer l'agacement du fonctionnaire (qui signifie qu'il n'est pas opportun d'insister) de la fatigue (qui n'empêche pas de donner un léger coup de pouce). C'est une des conséquences de la COVID 19: lorsque vous ne pouvez pas rencontrer les gens en personne, vous ne pouvez pas facilement discerner les différents états émotionnels de vos partenaires gouvernementaux.

De même, la confiance est un ingrédient clé dans la création d'alliances avec les parents et les autres pourvoyeurs de soins. Tschannen-Moran (2014) a constaté que la confiance entre les enseignants, les directeurs d'école, les parents et les élèves expliquait 78% de la variance des résultats aux évaluations normalisées en lecture et en mathématiques. Comme l'ont souligné Winthrop et al. (2021), la confiance des enseignants envers les élèves et les parents est l'un des deux facteurs les plus importants de cette variance. *Les familles doivent croire que l'innovation défend les meilleurs intérêts de leurs enfants, et les responsables de la mise à l'échelle doivent considérer les familles comme un pilier fondamental de l'éducation des enfants.* Sans confiance mutuelle, le soutien s'effondrera - et la confiance ne peut être feinte.

5. Les enseignants « comptent » —mais tous ne sont pas pareils

Michael Fullan (1991) a écrit un jour que «le changement éducatif dépend de ce que les enseignants pensent et font. C'est aussi simple et aussi complexe que cela». Le renforcement des capacités pédagogiques des enseignants et leur inclusion authentique dans la planification et la mise à l'échelle d'une innovation sont souvent au cœur de la mise à l'échelle. Surtout en période de changement ou d'incertitude dans l'éducation, les enseignants doivent être soutenus pour rester motivés et créatifs. Les collaborateurs de ROSIE ont fait état d'enseignants qui, lorsqu'ils ont réalisé que l'électricité risquait de faire défaut l'après-midi, ont réorganisé leur programme pour présenter l'apprentissage en ligne le matin. Les collaborateurs ont fait état d'enseignants qui ont téléchargé et imprimé du matériel d'apprentissage au début de la semaine pour l'utiliser en version papier quelques jours plus tard, lorsque l'Internet s'est inévitablement arrêté, ou d'enseignants qui ont dû élaborer leur propre matériel pédagogique à partir d'articles ménagers.

Il est difficile d'encourager l'engagement pédagogique et la créativité chez des enseignants qui se sentent contrôlés, diminués ou surchargés de travail (Olsen & Sexton, 2009). *Par conséquent, les responsables de la mise à l'échelle doivent faire tout leur*

possible pour inclure les enseignants dans la conception, l'adaptation et la diffusion des initiatives. Étant donné que les enseignants sont réticents à entreprendre un travail ou un apprentissage supplémentaire soutenu lorsqu'il devient trop lourd, les responsables des systèmes éducatifs devraient trouver des moyens de compenser les enseignants pour le travail supplémentaire, d'offrir des validations de formation avancée ou d'accorder du temps libre pour le développement professionnel.

Certains collaborateurs ROSIE ont constaté que les enseignants se fatiguaient lorsqu'on leur demandait d'enseigner selon de nouvelles méthodes ou d'utiliser des plateformes en ligne sans formation suffisante. D'autres équipes de collaboration ont signalé des difficultés liées à la migration des enseignants: Lorsqu'un enseignant partait pour une autre école, la formation se déplaçait avec lui (cela devenait encore plus inquiétant lorsque l'enseignant qui partait était formé pour enseigner l'innovation à d'autres enseignants). Les enseignants avaient des difficultés à se rendre de leur communauté d'origine aux séances de perfectionnement professionnel à proximité - et étaient donc peu susceptibles de participer au TPD sans allocation de voyage. Une équipe de collaboration a signalé que les mentors du programme effectuaient des observations auprès des enseignants qui habitaient plus près d'eux que de ceux qui habitaient plus loin. Enfin, de nombreux collaborateurs ont fait savoir que les enseignants de certains pays avaient du mal à accéder aux portails en ligne et aux cours du TPD lorsque l'inscription nécessitait une adresse électronique. Parfois, ce sont des détails simples qui entravent un effort complexe. *En apprenant des autres équipes de mise à l'échelle et en réfléchissant ensemble aux expériences passées concernant les petits détails essentiels de la mise en œuvre du programme, les responsables de la mise à l'échelle peuvent aider à anticiper et à surmonter les obstacles logistiques.*

Pour les innovations qui incluent les écoles publiques, le niveau du système des enseignants, le soutien aux enseignants et les conditions d'enseignement sont essentiels à la mise à l'échelle. Les enseignants qui médiatisent les innovations (intentionnellement ou automatiquement) en fonction de leurs propres objectifs pédagogiques ou de leur compréhension de l'apprentissage des élèves sont susceptibles de modifier, d'améliorer ou de subvertir les innovations lorsqu'elles sont mises en pratique dans les salles de classe. S'il n'est peut-être pas possible de tenir compte du profil unique de chaque enseignant, il est bon d'identifier les points forts et les lacunes en matière de connaissances de l'ensemble du corps professoral dans des écoles, des lieux ou des populations spécifiques, en fonction d'éléments tels que le niveau d'expérience, la philosophie éducative et les habitudes pédagogiques. *Si des engagements politiques et financiers forts de la part du gouvernement pour soutenir un développement de qualité des enseignants sont accompagnés d'un engagement d'apprentissage tout aussi fort de la part des enseignants et de la direction de l'école, les chances d'une appropriation locale efficace et de qualité de l'initiative dans les classes sont accrues.*

Et, enfin, une remarque sur l'étude des effets de la TPD. Des décennies de recherche sur les efforts visant à modifier les pratiques des enseignants ont révélé que la participation à la TPD ou la simple utilisation du matériel fourni ne signifie pas que les enseignants

ont réellement changé grâce à l'expérience de la TPD (Anderson & Olsen, 2006). Les chercheurs désireux d'étudier si une approche de la TPD améliore la pratique pédagogique pourraient vouloir aller au-delà de la collecte de données auto déclarées par les enseignants dans le cadre d'un sondage et du taux de participation des enseignants. Bien qu'il s'agisse d'un bon point de départ, la collecte et l'analyse de données permettant de déterminer si et comment les pratiques et les croyances professionnelles des enseignants changent (et restent modifiées au fil du temps), à quoi ressemblent leur enseignement et leur apprentissage plusieurs mois après la fin du perfectionnement professionnel, et quelles interventions de perfectionnement des enseignants mènent exactement à quel type de résultats d'apprentissage des élèves sont des pratiques encore meilleures. Il est vrai que cela est plus difficile et plus coûteux, surtout lorsqu'il s'agit d'étudier le TPD à grande échelle ou à distance géographique, mais si le TPD doit améliorer fondamentalement l'enseignement, cela est probablement nécessaire.

5. Les prochaines étapes de ROSIE

Au cours des deux années à venir, le travail empirique collaboratif de ROSIE produira des aperçus plus larges, plus profonds et plus détaillés. En outre, comme mentionné précédemment, la recherche complémentaire de ROSIE explore la façon dont les décideurs nationaux en matière d'éducation abordent la mise à l'échelle - y compris comment ils identifient les innovations à mettre à l'échelle, comment les innovations peuvent être intégrées et soutenues dans les systèmes gouvernementaux existants, et ce que les décideurs du secteur public considèrent comme des facilitateurs et des obstacles à la mise à l'échelle des innovations en matière d'éducation (cf. Olsen, Hannahan, et Arcia, 2021 et Olsen et Arcia, 2021).

Ce qui importe, c'est que le travail de création d'une communauté d'apprentissage professionnel entre les collaborateurs de ROSIE et les réseaux plus larges de KIX et d'autres réseaux mondiaux de mise à l'échelle se poursuivra également. La mise à l'échelle des innovations éducatives dans les pays à revenus faible et moyen est difficile et parfois isolatrice. ROSIE espère non seulement continuer à rassembler, étudier et échanger ce qui est appris, mais aussi à partager les meilleures pratiques et à soutenir les parcours de mise à l'échelle des autres à l'intérieur et à l'extérieur de la communauté KIX ROSIE. La création d'un espace neutre et favorable où les chercheurs et les responsables de la mise à l'échelle se rejoignent à travers les contextes et les initiatives pour s'arrêter, réfléchir et considérer ce qu'ils apprennent en faisant et comment ajuster

leur travail en conséquence est rare mais, selon ROSIE, vaut la peine si les efforts pour améliorer l'éducation dans le monde doivent progresser.



Leçons d'ABRACADABRA à l'Ecole Primaire Inspirations (comté de Mombasa, Kenya). Crédit photo: Clifford Ghaa.

6. Références

Al-Ubaydli, O., List, J, and Suskind, D. (2019). The science of using science: Towards an understanding of the threats to scaling experiments. (NBER Working Paper No. 25848). National Bureau of Economic Research. https://www.nber.org/papers/w25848

Anderson, L. and Olsen, B. (2006). Investigating teachers' perspectives on and experiences in early career professional development. *Journal of Teacher Education*, *57*(4). 359-377.

Fullan, M. (1991.) *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

Ganimian, A., Vegas, E., & Hess, F. (2020). Realizing the Promise: How can education technology improve learning for all? The Brookings Institution. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/08/edtech_playbook_full_v2.pdf

Gargani, J. and McLean, R. (2019). *Scaling Impact: Innovation for the Public Good*. New York: Routledge.

Olsen, B., & Arcia, G. (2021, May 11). When pilot studies aren't enough: Using data to promote innovations at scale. Education plus Development. https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2021/05/11/when-pilot-studies-arent-enough-using-data-to-promote-innovations-at-scale/

Olsen, B., Hannahan, P., & Arcia, G. (2021, April 21). How do government decisionmakers identify and adopt innovations for scale? Education plus Development. https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2021/04/21/how-do-government-decisionmakers-identify-and-adopt-innovations-for-scale/

Olsen, B. and Sexton, D. (2009). Threat rigidity, school reform, and how teachers view their work inside current education policy contexts. *American Educational Research Journal, 46*(1). 9-44.

Perlman Robinson, J., Curtiss, M. & Hannahan, P. (2020.) *Millions Learning Annual Reflection Brief*. Washington, DC: Brookings Institution.

Sykes, G. (1999). Introduction: Teaching as learning profession. In L. Darling-Hammond & G.

Sykes (Eds.), Teaching as the learning profession (pp. xv-xxi). San Francisco: Jossey-Bass.

Tschannen-Moran, M. (2014). The interconnectivity of trust in schools, In D. Van Maele, P. B.

Forsyth, & M. Van Houtte, (Eds), *Trust and school life: The influence of trust on learning, teaching, leading, and bridging*, Springer Publisher, 57 - 81.

United Nations. (2020a). *A "digital canyon:" 1.3 billion school-aged children can't log on to internet at home*. https://news.un.org/en/story/2020/12/1078872

United Nations. (2020b). *Globally, 1 in 3 children missed out on remote learning when COVID-19 shuttered schools*. https://news.un.org/en/story/2020/08/1071112

Winthrop, R., Barton, A., Ershadi, M., & Ziegler, L. (2021). Collaborating to Transform and Improve Education Systems: A playbook for family-school engagement. The Brookings Institution. World Health Organization. (2016). *Scaling up projects and initiatives for better health: From concepts to practice.* Copenhagan, Denmark: World Health Organization.

.