

COMMENT LES DÉCIDEURS GOUVERNEMENTAUX ADOPTENT-ILS LES INNOVATIONS ÉDUCATIVES À GRANDE ÉCHELLE?

IMPLICATIONS POUR L'ÉLABORATION DE POLITIQUES ÉDUCATIVES AU NIVEAU NATIONAL DANS LES PAYS À REVENU FAIBLE ET INTERMÉDIAIRE



COMMENT LES DÉCIDEURS GOUVERNEMENTAUX ADOPTENT-ILS LES INNOVATIONS ÉDUCATIVES À GRANDE ÉCHELLE?

IMPLICATIONS POUR L'ÉLABORATION DE POLITIQUES ÉDUCATIVES AU NIVEAU NATIONAL DANS LES PAYS À REVENU FAIBLE ET INTERMÉDIAIRE

BRAD OLSEN est membre Emérite du Centre pour l'Education Universelle à Brookings. **OMAR QARGHA** est membre du Centre pour l'Education Universelle à Brookings.

REMERCIEMENTS

Avant tout, les auteurs tiennent à remercier tous les professionnels de l'éducation et les décideurs gouvernementaux qui ont eu la gentillesse de répondre à nos questions. Ils ont donné généreusement de leur temps et nous ont apporté des points de vue instructifs. Ce fut un honneur d'apprendre à leurs côtés.

Nous tenons également à remercier Gustavo Arcia, Nica Basuel, Allen Caldwell, Rohan Carter Rau, Molly Curtiss Wyss, Maya Elliott, Serhiy Kovalchuk, Marian Licheri, Johannes Linn, Tracy Olson, Katie Portnoy, nos traducteurs TransPerfect et Rebecca Winthrop pour leur aide très utile lors de l'élaboration de ce rapport.

Ce projet est soutenu par le Partenariat mondial pour le partage de connaissances et d'innovations (Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange, KIX), un partenariat conjoint entre le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) et le Centre de recherches pour le développement international (CRDI). Les opinions exprimées dans ce document ne représentent pas nécessairement celles du GPE, du CRDI 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.

CONTENU

Synthèse4
Aperçu
1. Nos données et les méthodes d'étude
2. Les mécanismes d'identification et d'adoption des innovations éducatives dans les PFR-PRI
S'engager auprès des décideurs politiques
Contextualiser une innovation importée dans un nouvel endroit
3. Six nouvelles perspectives
Traduire la rhétorique de l'équité en un changement réel
1. Développer une compréhension partagée de la mise à l'échelle et apprendre à parler ensemble 19
2. Éviter le piège du projet à court terme : Aligner les incitations à la mise à l'échelle
3. Moderniser le rôle des organisations donatrices externes
4. Ne pas laisser les structures de prise de décision centralisées enterrer les innovations locales 28
5. Reconnaître et travailler à l'élimination des préjugés urbains
6. S'assurer que les promesses de la technologie numérique et des données éducatives deviennent réalité
4. Considérations finales sur l'action à mener
Évoluer en tenant compte du contexte
Les partenariats sont importants : Attirer l'attention des décideurs et des responsables politiques en utilisant des recherches fondées sur des données
Atteindre un impact équitable à long terme
Les ingrédients pour une mise à l'échelle réussie
Notes de fin40
Bibliographie
Δnneve I

SYNTHÈSE

L'offre d'une éducation de qualité, inclusive et équitable reste l'un des plus grands défis pour les pays à revenu faible et intermédiaire (PFR-PRI). Deux cent soixante millions d'enfants ne sont actuellement pas scolarisés et, dans les pays à faible revenu, jusqu'à huit enfants sur dix sont fonctionnellement analphabètes à leur dixième anniversaire. La COVID-19 a intensifié ce phénomène, avec les premières données suggérant que la pandémie aurait pu éradiquer 20 ans de gains en matière d'éducation. Malgré les efforts des acteurs mondiaux, nationaux et locaux, l'amélioration de l'éducation progresse trop lentement et de manière inégale pour répondre à l'ampleur des besoins.

Depuis des années, des initiatives et des innovations ont été mises en œuvre et testées dans le monde entier pour remédier à cette crise de l'apprentissage. Si beaucoup d'entre elles ont fait preuve de succès à petite échelle, la majorité n'a pas été en mesure d'obtenir un impact durable à grande échelle, n'a pas réussi à produire des résultats solides ou n'a pas réussi à obtenir le changement systémique nécessaire pour atteindre l'Objectif de Développement Durable 4. Bien que les raisons de ces défis soient nombreuses, nous savons que l'éducation est complexe et ne peut être séparée des écosystèmes enracinés dans lesquels elle se déroule. La mise à l'échelle dans le domaine de l'éducation ne consiste pas simplement à accroître la portée d'une innovation. Elle exige d'étendre, d'approfondir et d'améliorer la qualité, la portée, l'équité et la durabilité des innovations éducatives dans l'ensemble du système, de sorte que tous les enfants - y compris les plus marginalisés - bénéficient d'opportunités éducatives de qualité qui débouchent sur un apprentissage et un développement humain solides.

Depuis 2014, le Centre pour l'éducation universelle (CUE) de la Brookings Institution a cherché à relever les défis de la mise à l'échelle de l'impact dans l'éducation par le biais du projet Millions Learning, qui se concentre sur la manière et les conditions dans lesquelles les innovations en matière d'éducation de qualité sont mises à l'échelle. En 2020, Millions Learning a rejoint le Knowledge and Innovation Exchange (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), un partenariat conjoint entre le GPE et le Centre de recherches pour le développement international (CRDI), 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). ROSIE rassemble des chercheurs et des praticiens travaillant dans 29 à faible revenu et à revenu intermédiaire (PFR-PRI), pour étudier les processus de mise à l'échelle des initiatives d'éducation et pour approfondir l'impact de leur travail en cours. Parallèlement à ce travail d'apprentissage aux côtés de ces chercheurs et praticiens de la mise à l'échelle, nous poursuivons une étude qualitative complémentaire sur la manière dont les gouvernements identifient, adoptent et soutiennent les innovations éducatives à l'échelle. C'est sur cette étude de prise de décision au niveau national que se concentrent ces conclusions sommaires. Étant donné que cette étude est en cours, ces informations sont provisoires et seront probablement approfondies et développées lors de notre deuxième série de collecte de données qui sera menée au cours des derniers mois de 2022. Nos résultats finaux seront publiés en 2023.

Le résumé des conclusions et le rapport complet de cette étude en cours s'adressent principalement aux professionnels de la réforme de l'éducation de la société civile, du secteur philanthropique et du secteur privé qui cherchent à s'associer aux gouvernements pour tirer parti des innovations afin d'améliorer l'éducation dans les PFR-PRI. En éclairant et en analysant la façon dont certains de ces processus décisionnels et perspectives se produisent dans une poignée de pays, nous espérons ouvrir la « boîte noire » du partenariat avec le gouvernement pour le développement de l'éducation et partager des conseils avec d'autres.

Analyse de la manière dont les décideurs abordent la mise à l'échelle des innovations éducatives dans les PFR-PRI

Dans notre étude qualitative, le CUE cherche à examiner comment les décideurs nationaux et régionaux du secteur public abordent la mise à l'échelle des innovations éducatives dans les PFR-PRI. Il s'agit notamment d'explorer ce qu'ils considèrent comme des facteurs ou des influences clés sur le processus de soutien ou d'adoption d'innovations éducatives à l'échelle, quels sont les contours et les calculs de leurs processus décisionnels, et comment les composantes plus larges de l'écosystème décisionnel sont liées. Pour répondre à ces guestions, le CUE a réalisé et utilisé trois examens distincts de la littérature existante et mené plus d'une douzaine d'entretiens semi-structurés d'une heure avec des décideurs de l'éducation au niveau national dans cinq pays du GPE: Bhoutan, Salvador, Guatemala, Kirghizistan et Malawi. Le CUE s'est également appuyé sur les données de l'étude collaborative en cours de ROSIE avec nos 15 équipes de collaboration, dans laquelle nous apprenons aux côtés des équipes KIX qui travaillent à la mise à l'échelle et à la recherche d'innovations prometteuses dans 29 PFR-PRI.

- L'identification, l'adoption et l'adaptation des innovations à l'échelle sont en partie un processus commun, rationnel et linéaire dans les cinq pays, mais impliquent également des négociations idiosyncratiques marquées par les histoires régionales, les économies politiques, l'influence significative des donateurs multilatéraux et les nuances bureaucratiques.
- La plupart des innovations éducatives discutées au niveau national ont vu le jour dans d'autres pays. Il est donc primordial de contextualiser et d'étudier l'impact d'une innovation dans un nouveau lieu.
- L'équité est de plus en plus souvent un sujet de discussion, mais la rhétorique ne se traduit pas toujours par une action accrue.
- Le contexte particulier d'un pays est important et il existe souvent une tension complexe entre la localisation, le mondialisme et l'équité dans les efforts de changement des systèmes éducatifs.

 Les décideurs gouvernementaux considèrent les technologies de l'éducation et les systèmes d'information comme prometteurs, mais ils restent principalement un objectif ambitieux dans les PFR-PRI, en particulier dans les zones rurales.

Les mécanismes d'identification et d'adoption des innovations éducatives dans les PFR-PRI

L'analyse présentée dans le rapport complet est placée dans le contexte plus large de la prise de décision en matière d'innovation éducative au niveau national dans les PFR-PRI. Dans l'ensemble, le contexte de la prise de décision en matière d'éducation est rationnel dans sa rhétorique et sa bureaucratie, mais opaque et non linéaire de manière nuancée. Les ministères de l'Éducation et des Finances (MFE) négocient dans les deux sens et un MFE fait souvent pression pour obtenir l'innovation qu'il préfère. Parfois, le président intervient dans le processus. La politique nationale, les relations régionales et les pressions mondiales comptent. Les organisations donatrices exercent une influence significative. Des caractéristiques telles que la force d'un MFE particulier ou la valeur symbolique d'une innovation particulière peuvent faire pencher la balance dans un sens ou dans l'autre.

Cela signifie que les personnes qui promeuvent une innovation doivent connaître les spécificités du pays et apprendre à présenter et à communiquer l'innovation d'une manière qui corresponde à une compréhension approfondie de ce processus d'élaboration des politiques au sens large. Cela implique, entre autres, de partager les bonnes données sur l'innovation, de la bonne manière et avec les bonnes personnes, et d'établir de bonnes relations de travail avec le personnel de plusieurs niveaux de gouvernement. Des détails supplémentaires et des points à retenir sont présentés dans le rapport.

Le rapport propose ensuite des analyses et des recommandations relatives à la prise de décision en matière d'éducation au niveau gouvernemental, caractérisée par des facteurs tels que la politique nationale, la terminologie, la communauté des donateurs, les bureaucraties centralisées, les contextes ruraux par rapport aux contextes urbains, et la complexité des promesses en matière de technologies éducatives. Enfin, le rapport se termine par les considérations suivantes sur les mesures à prendre.

Considérations sur les mesures à prendre

ÉVOLUER EN TENANT COMPTE DU CONTEXTE

Il est important de trouver un équilibre entre le local et le global. Il existe des tendances mondiales et une forte tradition de transfert de l'éducation, mais il y a aussi des besoins locaux et des réalités contextuelles. Aller trop loin dans l'une ou l'autre direction risque de provoquer des erreurs, il est donc important de trouver le bon équilibre. Il est impératif de connaître les points communs entre les pays et de bien comprendre les contextes immédiats dans lesquels on travaille, y compris les politiques nationales et locales. En outre, étant donné que tant d'innovations éducatives viennent d'ailleurs et doivent être adaptées au contexte, la contextualisation de l'innovation ne doit pas être considérée comme allant de soi. Il est tout aussi important d'étudier les réussites et les échecs de la contextualisation afin d'accumuler des connaissances à chaque itération.

LES PARTENARIATS SONT IMPORTANTS: ATTIRER L'ATTENTION DES DÉCIDEURS ET DES RESPONSABLES POLITIQUES EN UTILISANT DES RECHERCHES FONDÉES SUR DES DONNÉES

Une ONG ou un autre groupe ayant une innovation prometteuse doit identifier ses champions, réseaux ou leviers communautaires potentiels et établir un partenariat authentique dès le début. Utilisez-les pour accéder au gouvernement de niveau provincial et national de la bonne manière; utilisez les institutions religieuses le cas échéant. Mettre un ancien représentant du gouvernement dans l'équipe de mise à l'échelle. Tirer parti des partenariats public-privé dans les pays qui les apprécient. Ne sous-estimez pas le pouvoir productif des populations locales qui soutiennent les innovations avec lesquelles elles sont d'accord ou le pouvoir négatif de la résistance à celles qui ne le sont pas.

ATTEINDRE UN IMPACT ÉQUITABLE À LONG TERME

Actuellement, l'ensemble des incitations à l'amélioration de l'éducation encourage la mise en œuvre de projets à court terme plutôt que la mise à l'échelle pour un impact à long terme. Ce n'est que lorsque les incitations financières, politiques et autres sont modifiées et alignées pour permettre l'adoption profonde et durable d'une innovation qu'une amélioration fondamentale

se produira. La durabilité et l'équité deviennent la responsabilité de tous, à commencer par les organisations donatrices et l'architecture mondiale du développement de l'éducation.

Prenons l'exemple du parti pris urbain : S'il peut sembler logique, à première vue, d'investir des ressources et d'intensifier le travail dans les zones urbaines, il n'est ni équitable ni viable à long terme de négliger les régions rurales. C'est pourquoi il est essentiel de considérer l'éducation en milieu rural comme un domaine prioritaire, notamment, mais pas uniquement, en ce qui concerne les technologies éducatives. En outre, nous devons nous interroger en profondeur sur la manière de tirer parti de la promesse de la technologie dans l'éducation pour apporter des améliorations exponentielles sans négliger ses inconvénients.

LES INGRÉDIENTS DE RÉUSSITE

Notre analyse nous a permis de constater que pour qu'une innovation soit sérieusement envisagée pour une mise à l'échelle au niveau national et pour qu'elle soit adoptée pour une mise à l'échelle avec un impact au niveau du pays, certains ingrédients sont *nécessaires* (par exemple, s'assurer qu'elle aborde ou résout un besoin national déjà identifié) et certains ingrédients sont *importants* (par exemple, disposer d'une infrastructure avec suffisamment d'écoles et d'enseignants, des processus d'approvisionnement clairs et un système cohérent de formation initiale et continue).

Nous utilisons le rapport complet et le résumé des conclusions pour discuter de plusieurs dimensions de la prise de décision au niveau national dans cinq pays PFR-PRI. Pour faire avancer ce travail important, il faut toutefois plus d'éléments que ce que les pages de ce rapport décrivent.

Nous attendons avec impatience la nouvelle série de conclusions et de discussions qui sera publiée en 2023. En attendant, nous conclurons par deux éléments supplémentaires qui, à notre avis, sont nécessaires à la mise à l'échelle des innovations éducatives dans les PFR-PRI. Le premier est un dialogue honnête entre tous les participants. Le deuxième élément est l'espoir. Comme l'a dit un participant : « Je dois toujours espérer le meilleur. Nous devons travailler dur, prendre de bonnes décisions et renforcer tous les mécanismes sur lesquels nous avons un certain contrôle pour nous assurer que toutes ces [innovations prometteuses] travaillent à améliorer la vie de nos enfants. Si cela se produit, alors mon souhait aura été exaucé! »

APERÇU

L'offre d'une éducation de qualité, inclusive et équitable reste l'un des plus grands défis pour les pays à revenu faible et intermédiaire (PFR-PRI). Deux cent soixante millions d'enfants ne sont actuellement pas scolarisés et, dans les pays à faible revenu, jusqu'à huit enfants sur dix sont fonctionnellement analphabètes à leur dixième anniversaire. La COVID-19 a intensifié ce phénomène, avec les premières données suggérant que la pandémie aurait pu éradiquer 20 ans² de gains en matière d'éducation. L'Objectif de développement durable 4 (ODD 4) des Nations Unies appelle les nations à assurer une éducation de qualité inclusive et équitable et à promouvoir des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous les enfants d'ici 2030. Cependant, malgré les efforts des acteurs mondiaux, nationaux et locaux, l'amélioration de l'éducation progresse trop lentement et de manière inégale pour répondre à l'ampleur des besoins.

Depuis des années, des initiatives et des innovations ont été mises en œuvre et testées dans des pays du monde entier pour remédier à cette crise de l'apprentissage. Si beaucoup d'entre elles ont fait preuve de succès à petite échelle, la majorité n'a pas été en mesure d'obtenir un impact durable à grande échelle, n'a pas réussi à produire des résultats solides ou n'a pas réussi à obtenir le changement systémique nécessaire pour atteindre l'ODD 4. Bien que les raisons de ces défis soient nombreuses, nous savons que l'éducation est complexe et ne peut être séparée des écosystèmes enracinés dans lesquels elle se déroule. La mise à l'échelle dans le domaine de l'éducation ne consiste pas simplement à accroître la portée d'une innovation. Elle exige d'étendre, d'approfondir et d'améliorer la qualité, la portée, l'équité et la durabilité des innovations éducatives dans l'ensemble du système, de sorte que tous les enfants - y compris les plus marginalisés - bénéficient d'opportunités éducatives de qualité qui débouchent sur un apprentissage et un développement humain solides.³

Depuis 2014, le Centre pour l'éducation universelle (CUE) de la Brookings Institution a cherché à relever les défis de la mise à l'échelle de l'impact dans l'éducation par le biais du projet Millions Learning, qui se concentre sur la manière et les conditions dans lesquelles les innovations en matière d'éducation de qualité sont mises à l'échelle. Grâce à ce travail, nous avons appris que la mise à l'échelle d'une innovation prometteuse repose non seulement sur l'excellence de l'innovation elle-même, mais est également fortement influencée par des facteurs externes4 dans un environnement plus large5, notamment les caractéristiques politiques,6 économiques, sociales et culturelles, les crises et mouvements nationaux et internationaux, ainsi que les opportunités et contraintes inhérentes à l'éducation. Tous ces éléments doivent être pris en compte dans une stratégie de mise à l'échelle. En outre, nous avons appris que la mise à l'échelle, contrairement à son prédécesseur du XXe siècle, plus technique (parfois appelé « mise en œuvre de projets »)⁷, est un processus itératif non linéaire qui nécessite une adaptation permanente basée sur de nouvelles données et des changements dans l'écosystème éducatif. Mais mettre cet apprentissage en pratique est difficile.8 Les systèmes éducatifs peuvent avoir des normes et une dynamique de pouvoir inflexibles et bureaucratiques9, et des ressources humaines et financières limitées limitent la capacité des individus à utiliser l'apprentissage continu pour une adaptation flexible. En outre, les données et informations nécessaires pour informer un processus de mise à l'échelle diffèrent des données recueillies pour évaluer l'impact pendant une phase pilote¹⁰.

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).¹¹

En 2020, dans le cadre de notre travail continu sur la mise à l'échelle de l'impact, Millions Learning a rejoint le Knowledge and Innovation Exchange (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), un partenariat conjoint entre le GPE et le Centre de recherches pour le développement international (CRDI), 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). ROSIE rassemble des chercheurs et des praticiens travaillant dans 29 à faible revenu et à revenu intermédiaire (PFR-PRI), pour étudier les processus de mise à l'échelle des initiatives d'éducation et pour approfondir l'impact de leur travail en cours (vous trouverez les résumés complets des 15 équipes de ROSIE ici).12 Parallèlement à ce travail d'apprentissage aux côtés de ces chercheurs et praticiens de la mise à l'échelle travaillant dans 29 pays, nous poursuivons une étude qualitative complémentaire sur la manière dont les gouvernements identifient, adoptent et soutiennent les innovations éducatives à l'échelle. C'est cette étude sur la prise de décision au niveau national qui fait l'objet du présent rapport.

Ce rapport s'adresse principalement aux professionnels de la réforme de l'éducation de la société civile, du secteur philanthropique et du secteur privé qui cherchent à s'associer aux gouvernements pour tirer parti des innovations afin d'améliorer l'éducation dans les PFR-PRI. En éclairant et en analysant la façon dont certains de ces processus décisionnels et perspectives se produisent dans une poignée de pays, nous espérons ouvrir la « boîte noire » du partenariat avec le gouvernement pour le développement de l'éducation et partager des conseils avec d'autres.

Notre rapport éclaire le processus de prise de décision dans cinq pays PFR-PRI en examinant les cinq conclusions suivantes :



L'identification, l'adoption et l'adaptation des innovations à l'échelle sont en partie un processus commun dans les cinq pays, mais impliquent également des négociations idiosyncratiques marquées par les histoires régionales, les économies politiques, l'influence significative des donateurs multilatéraux et les nuances bureaucratiques.



La plupart des innovations éducatives discutées au niveau national ont vu le jour dans d'autres pays, et le travail de contextualisation et d'étude de l'impact d'une innovation dans un nouveau lieu devient donc primordial.



L'équité est de plus en plus souvent un sujet de discussion, mais il semble que la rhétorique ne se traduise pas toujours par une action accrue.



Le contexte particulier d'un pays est important et il existe souvent une tension complexe entre la localisation, le mondialisme et l'équité dans les efforts de changement des systèmes éducatifs.



Les décideurs gouvernementaux considèrent les technologies de l'éducation et les systèmes d'information comme prometteurs, mais ils restent principalement un objectif ambitieux dans les PFR-PRI, en particulier dans les zones rurales, et non une réalité actuelle.

Afin d'analyser ces thèmes et de formuler des recommandations, le présent rapport est divisé en quatre parties :

- 1. Données et méthodes d'étude
- 2. Les mécanismes d'identification et d'adoption des innovations éducatives dans les PFR-PRI
- 3. Six nouvelles perspectives
- 4. Considérations finales sur l'action à mener



1. DONNÉES ET MÉTHODES D'ÉTUDE

Pour poursuivre cette étude qualitative, nous avons élaboré les questions suivantes :

- Comment les décideurs nationaux et régionaux du secteur public abordent-ils la mise à l'échelle des innovations éducatives dans les PFR-PRI ?
- Quels sont, selon eux, les facteurs clés ou les influences sur le processus de soutien ou d'adoption des innovations éducatives à l'échelle ?
- Quels sont les contours et les calculs de leurs processus de prise de décision ?
- Quels sont les composants plus larges de l'écosystème décisionnel ? Comment ces composants interagissent-ils ?

Ensuite, nous avons réalisé et utilisé trois examens distincts de la littérature existante et mené plus d'une douzaine d'entretiens semi-structurés d'une heure avec des décideurs de l'éducation au niveau national dans cinq pays du GPE: Bhoutan, Salvador, Guatemala, Kirghizistan et Malawi (Tableau 1).

Pour sélectionner ces pays, nous avons stratifié les 76 pays participants au GPE (en juillet 2022) en fonction de leur situation géographique, de la taille de leur population, du type de gouvernement et des conditions de gouvernance, et nous avons utilisé une combinaison d'échantillonnage aléatoire et de sélection délibérée pour en choisir cinq. Pour l'échantillonnage intentionnel, nous avons utilisé des critères tels que le choix de pays où nous pouvions établir un accès au personnel au niveau national et de pays plus susceptibles de prendre des décisions en matière d'éducation au niveau national. Ce processus de sélection nous a permis d'équilibrer l'objectif avec une certaine généralisation. La phase suivante de cette étude recueillera une autre série de données d'entretien sur plus de pays, et mènera des entretiens avec certains membres du personnel éducatif de niveau intermédiaire, les bailleurs de fonds mondiaux et les représentants de la recherche.

Nous avons transcrit (et, si nécessaire, traduit en anglais) les entretiens semi-structurés d'une heure et les avons codés à la main selon les codes prédéfinis de notre recherche documentaire, les codes émergents sur les sujets d'intérêt au fur et à mesure qu'ils se présentaient, et les codes axiaux pour examiner les différents sujets.

Nous nous sommes également appuyés sur les données de l'étude collaborative en cours de ROSIE avec nos 15 collaborateurs (connue sous le nom de ROSIE Action Research), dans laquelle nous apprenons aux côtés de 15 équipes de collaboration KIX qui travaillent à la mise à l'échelle et à la recherche d'innovations prometteuses dans 29 PFR-PRI. Ils nous parlent régulièrement et partagent leurs progrès par le biais de groupes de discussion, de documents et d'autres données de mise à l'échelle tous les six mois (pour plus d'informations sur ce volet de recherche, voir le résumé de la politique « Mise à l'échelle des innovations en matière d'éducation pour un impact dans les pays à revenu faible et intermédiaire pendant la COVID : réflexions sur les thèmes principaux »).13

Pour fournir une analyse contextualisée et dynamique à la prise de décision gouvernementale au niveau national, nous avons appliqué deux cadres conceptuels complémentaires : un cadre écologique ¹⁴ et un cadre de développement global. ¹⁵ Le cadre écologique dérive de Bronfenbrenner ¹⁶ qui a étudié l'expansion de cercles concentriques d'influence sur une unité centrale. (Imaginez une cible de tir à l'arc) Bronfenbrenner a choisi l'enfant en développement pour le centre de ses cercles concentriques. Dans cette étude, nous utilisons le processus décisionnel des gouvernements nationaux en matière d'éducation. Ce cadre concentre l'analyse sur la

manière dont le centre (c'est-à-dire le processus décisionnel du gouvernement) affecte les personnes, les forces et les contextes de chaque niveau plus large, tout en montrant comment les influences de ces contextes plus larges s'orientent vers l'intérieur pour façonner le centre.

Cet écosystème dynamique est devenu le fondement de notre analyse de données.

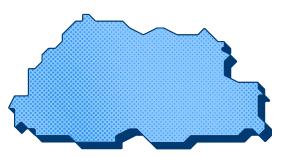
Le deuxième cadre est la délimitation par Caldwell¹⁷ de sept thèmes qui influencent le développement de l'éducation gouvernementale dans les PFR-PRI. Selon lui, le processus décisionnel du secteur public contemporain en matière d'éducation est souvent le produit de sept forces interdépendantes :

- 1. *Modernité* : l'abandon des sociétés traditionnelles au profit des sociétés modernes
- 2. Ministère de l'Éducation (MOE) : le principal levier de réforme de l'éducation dans chaque pays
- Systèmes mondiaux : plusieurs pays interconnectés comme unité d'analyse, et non une seule nation
- 4. Isomorphisme régional : localisations nationales en adoptant, consciemment ou non, les caractéristiques de leurs voisins (voir encadré 1)
- **5.** *Durabilité* : la capacité à maintenir une intervention ou ses effets au fil du temps
- **6.** Relations, partenariats et confiance : nécessaires à la gouvernance et à la réforme des systèmes publics
- 7. Leadership: les individus qui motivent l'action de masse

Chacune de ces sept forces exerce une pression médiatrice sur les autres et toutes se combinent de manière à illustrer la complexité du processus décisionnel en matière d'éducation au niveau national. Cet ensemble contemporain de forces interdépendantes nous a aidés à interpréter une signification supplémentaire à partir des données collectées.

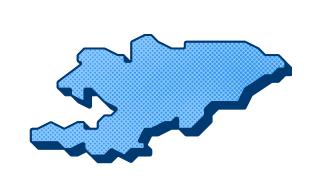
Des cycles itératifs d'analyse des données au sein de ces deux cadres et de nos examens de recherche ont permis d'obtenir les informations présentées dans ce rapport. Avant d'entrer dans le vif du sujet, il convient de définir le contexte en examinant les mécanismes d'élaboration des politiques éducatives dans les PFR-PRI.

Les cinq pays cibles de notre étude











	BHOUTAN ¹⁸	EL SALVADOR ¹⁹	GUATEMALA ²⁰	KIRGHIZISTAN ²¹	MALAWI ²²
Taille d	e la population : 867 775	Taille de la population : 6 570 000	Taille de la population : 17 703 190	Taille de la population : 6 071 750	Taille de la population : 20 794 353
gouvernel de base g à la 10èm pas obliga Dépenses l'enseigne publiques Taux d'acl primaires Taux d'acl secondair Taux d'acl	ment obligatoire: Aucun - Le ment offre un enseignement ratuit de la maternelle e année, mais il n'est atoire. ²³ spubliques pour ement: 16,24 % des dépenses totales (2021) ²⁴ nèvement des études: 88,2 % (2020) ²⁵ nèvement des études es inférieures: 61,9 % (2020) ²⁶ nèvement des études	 Enseignement obligatoire: 15 ans de 1 à 15²⁷ Dépenses publiques our l'enseignement: 18,1 % des dépenses publiques totales (2021)²⁸ Taux d'achèvement des études primaires: 89,71 % (2018)²⁹ Taux d'achèvement des études secondaires inférieures: 75,07 % (2018)³⁰ Taux d'achèvement des études secondaires supérieures: 59,24 % (2018)³¹ 	 Enseignement obligatoire: 16 ans de 1 à 15³² Dépenses publiques our l'enseignement: 21,1 % des dépenses publiques totales (2020)³³ Taux d'achèvement des études primaires: 83,4 % (2020)³⁴ Taux d'achèvement des études secondaires inférieures: 54,5 % (2020)³⁵ Taux d'achèvement des études secondaires supérieures: 38,1 % (2020)³⁶ 	 Enseignement obligatoire: 10 ans de 6 à 15³⁷ Dépenses publiques pour l'enseignement: 16,5 % des dépenses publiques totales (2019)³⁸ Taux d'achèvement des études primaires: 99,5 % (2020)³⁹ Taux d'achèvement des études secondaires inférieures: 98,8 % (2020)⁴⁰ Taux d'achèvement des études secondaires supérieures: 84,9 % (2020)⁴¹ 	 Enseignement obligatoire: 8 ans de 5 à 13⁴² Dépenses publiques pour l'enseignement: 11,5 % des dépenses publiques totales (2020)⁴³ Taux d'achèvement des études primaires: 49,3 % (2020)⁴⁴ Taux d'achèvement des études secondaires inférieures: 23 % (2020)⁴⁵ Taux d'achèvement des études secondaires supérieures: 15,5 % (2020)⁴⁶
démocrat • Le Bhouta	e constitutionnelle ique In est en train de passer à une de décentralisation ⁴⁷	 République présidentielle Centralisée – État unitaire avec un niveau de décentralisation (262 municipalités)⁴⁸ 	 République présidentielle Gouvernement unitaire avec un niveau de gouvernement infranational, 334 municipalités autonomes⁴⁹ 	 République présidentielle Gouvernement unitaire avec 3 niveaux de gouvernement local : le premier niveau comprend les villes, les communautés locales et les conseils de canton ; le deuxième niveau comprend les districts ; et le troisième niveau est constitué des régions et des villes à statut spécial.⁵⁰ 	 République présidentielle Gouvernement unitaire avec une structure à un seul niveau de gouvernance décentralisée⁵¹

	BHOUTAN ¹⁸	EL SALVADOR ¹⁹	GUATEMALA ²⁰	KIRGHIZISTAN ²¹	MALAWI ²²
FRAGILITÉ ET DÉPENDANCE VIS-À- VIS DES DONATEURS	• Score de l'indice des États fragiles : ⁵² 67,4 - catégorie « avertissement » ⁱ	• Score de l'indice des États fragiles : ⁵³ 70,8 - catégorie « avertissement » ⁱ	Score de l'indice des États fragiles : ⁵⁴ 77,5 - catégorie « avertissement » ⁱ	 Score de l'indice des États fragiles :⁵⁵ 77,1 - catégorie « avertissement »ⁱ 	 Score de l'indice des États fragiles :⁵⁶ 83 - catégorie « avertissement »ⁱ
PRINCIPAUX DÉFIS EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT	 Faible accès à l'ECCD et aux opportunités d'éducation pour les enfants ayant des besoins spéciaux⁵⁷ Capacité d'inscription limitée dans les écoles primaires urbaines et niveaux élevés de redoublement⁵⁸ Niveaux d'apprentissage insuffisants, préoccupations concernant le fait que le système ne prépare pas les étudiants à acquérir les compétences nécessaires au 21ème siècle⁵⁹ Inégalités dans l'accès à l'éducation et les possibilités d'éducation en fonction du sexe, de la géographie, du statut socio-économique et du handicap⁶⁰ Infrastructures et installations inadéquates et ressources humaines et financières insuffisantes; dépendance à l'égard des donateurs pour résoudre les problèmes d'infrastructure.⁶¹ En réponse à la pandémie de COVID-19, le ministère de l'éducation a mis en place un enseignement en ligne par le biais des médias sociaux, de leçons vidéo et radio, et de matériel d'auto-apprentissage⁶² 	 Très faible accès aux programmes ECCD (0-3) et faible inscription aux programmes de maternelle (4-6)⁶³ Faibles niveaux d'apprentissage à l'école primaire⁶⁴ Taux élevé d'abandon scolaire dans l'enseignement secondaire Inégalités d'accès selon le sexe, la géographie et le statut socio-économique⁶⁵ Une violence omniprésente, avec l'un des taux d'homicide les plus élevés au monde ; les jeunes qui abandonnent l'école sont particulièrement vulnérables.⁶⁶ Environ 1,4 million d'élèves ont manqué « presque tous les cours en classe » lorsque le gouvernement a fermé les écoles pour la pandémie de COVID-19 entre mars 2020 et avril 2021.⁶⁷ Bien que le gouvernement ait institué un éventail d'options d'apprentissage à distance, la connectivité Internet limitée constituait une contrainte d'accès importante. 	Faibles résultats d'apprentissage Taux élevé d'abandon scolaire dans l'enseignement secondaire, en particulier pour les jeunes autochtones ⁶⁸ Inégalités dans l'accès et les résultats de l'enseignement secondaire selon le sexe, la géographie et pour les communautés ladino et autochtones ⁶⁹ Des infrastructures scolaires médiocres, notamment des milliers d'écoles dépourvues d'eau potable et d'électricité; l'insécurité a retardé les plans de réouverture des écoles après les fermetures de la COVID-19. ⁷⁰ Secteur de l'éducation sous-financé 4,2 millions d'élèves ont manqué au moins 75 % de l'enseignement en classe en raison des fermetures d'écoles COVID-19 entre mars 2020 et février 2021. De nombreux élèves n'avaient pas accès à la technologie nécessaire pour participer à des opportunités d'apprentissage virtuel. ⁷¹	 Très faible accès à l'éducation pré-primaire⁷² Niveaux d'apprentissage insuffisants⁷³ et inégalité entre les zones géographiques Niveaux élevés d'absentéisme dans le secondaire supérieur, contribuant à de mauvais résultats d'apprentissage⁷⁴ Allocation des ressources et gestion financière inadéquates, nombre insuffisant d'enseignants et de matériel d'enseignement et d'apprentissage,⁷⁵ surpopulation dans les écoles urbaines,⁷⁶ infrastructures médiocres et en voie de détérioration.⁷⁷ Les fermetures d'écoles de la COVID de mars 2020 à septembre 2021 ont affecté près de 1,8 million d'élèves. La Banque mondiale estime que jusqu'à 97 % des élèves des écoles fermées pendant plus d'un an n'atteindront pas un niveau d'alphabétisation fonctionnel.⁷⁸ 	 Salles de classe surpeuplées, écoles en sous-effectif et infrastructure scolaire et matériel d'enseignement et d'apprentissage insuffisants⁷⁹ Taux élevés d'abandon, de redoublement et de déscolarisation, en particulier dans le secondaire⁸⁰ Faibles niveaux d'apprentissage⁸¹ L'inégalité entre les sexes et la violence basée sur le gente, la forte prévalence du VIH/SIDA (8,1 % des adultes infectés, 9ème rang mondial) et d'autres vulnérabilités limitent également l'accès à l'éducation⁸² Près de six millions d'enfants n'ont pas pu bénéficier d'un enseignement en personne lorsque les écoles ont été fermées pour la COVID-19. De nombreux enfants ont eu du mal à accéder aux possibilités d'apprentissage virtuel en raison du coût et du manque d'accès aux appareils et à la connectivité. La pandémie a également entraîné une augmentation des taux de grossesse chez les adolescentes, de mariages précoces, de travail des enfants, de violence basée sur le gente et de maltraitance des enfants.⁸³

La méthodologie utilisée pour l'indice des États fragiles rassemble des données quantitatives et qualitatives sur 12 indicateurs sociaux, économiques et politiques/militaires pour 178 pays et attribue à chaque État une note comprise entre 0 et 10 pour chaque indicateur (0 étant le plus stable, 10 le plus instable). Le classement des pays dans l'indice est obtenu en additionnant les scores des 12 indicateurs. Le score total se situe entre 0 et 120, 120 étant le plus haut niveau d'instabilité possible. Les pays sont répartis en quatre catégories en fonction de ce score : 1) rouge ou « alerte » (fragilité la plus élevée), 2) jaune-orange ou « avertissement », 3) vert ou « stable » et 4) bleu ou « durable » (fragilité la plus faible). Pour plus d'informations sur les indicateurs et la méthodologie, voir : https://fragilestatesindex.org/



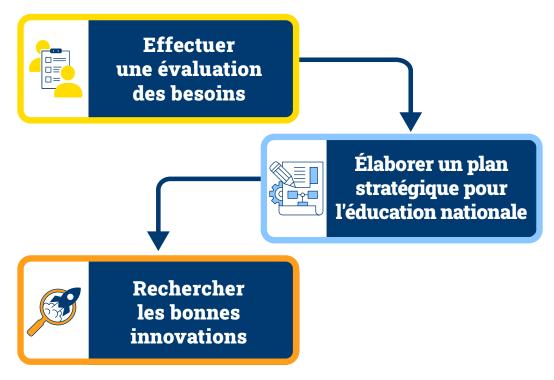
Source: Analyse des auteurs.

2. LES MÉCANISMES D'IDENTIFICATION ET D'ADOPTION DES INNOVATIONS ÉDUCATIVES DANS LES PFR-PRI

S'engager auprès des décideurs politiques

Il est communément admis que l'élaboration des politiques éducatives fonctionne de manière rationnelle et linéaire dans la plupart des pays (voir figure 1). Tout d'abord, un pays procède à une évaluation des besoins : Plusieurs directions du ministère de l'Éducation, ainsi que des experts techniques extérieurs, s'appuient sur leur expérience et leur expertise et analysent les données locales et internationales disponibles dans leurs domaines respectifs (tels que l'enseignement primaire, les STIM, la technologie, les programmes et l'instruction, ou les enseignants) pour identifier les domaines urgents nécessitant une attention particulière dans le système.

Le processus d'identification des innovations en matière d'éducation



Source: Analyse des auteurs.

Ensuite, un plan stratégique national est développé: Les conclusions de l'évaluation des besoins sont examinées, affinées et parfois approuvées par le biais de cycles itératifs visant à établir un consensus, et d'autres fois sont dictées directement par le ministère de l'Éducation et/ou le président du pays. Une fois que le ministère de l'Éducation a terminé le processus d'examen, le pays élabore un plan stratégique. Ces plans stratégiques sont souvent élaborés pour une période de plus de 10 ans, mais ils sont généralement divisés en tranches de cinq ans pour s'attaquer aux problèmes identifiés. Ils sont généralement ancrés dans des efforts internationaux tels que les Objectifs de développement durable.

Troisièmement, le pays recherche des solutions éducatives : Le ministère de l'Éducation,ou les directeurs de l'éducation,et parfois le président du pays recherchent à l'extérieur du pays les innovations qui correspondent au plan stratégique ou organisent des réunions avec les représentants des donateurs mondiaux qui souhaitent offrir leur aide.

Les personnes interrogées dans notre étude ont articulé ce processus dans leurs pays respectifs. Par exemple, au Kirghizistan, le président rencontre régulièrement les présidents des pays voisins, et ils partagent leurs idées en matière d'éducation et ce qui a fonctionné dans leur pays. Nous avons également appris qu'ils disposent d'un site web où les résidents peuvent proposer leurs propres innovations en matière d'éducation, par exemple en proposant plusieurs dates d'inscription à l'université, au lieu d'une par an. On nous a dit que le chef d'État du Bhoutan voyage beaucoup et participe à des conversations à l'étranger avec des experts, des décideurs politiques et d'autres personnes pour découvrir les dernières innovations en matière d'éducation. En Amérique latine, les participants nous ont dit que les ministres de l'Éducation parlaient les uns avec les autres et assistaient à des conférences ou des « voyages d'étude » où ils partageaient des innovations en matière d'éducation.

Cependant, lorsque les personnes interrogées ont commencé à discuter plus en détail des spécificités de leur travail, un processus plus complexe et moins linéaire est apparu. Au Salvador, les participants nous ont dit que chaque administration gouvernementale rédigeait son plan stratégique d'éducation en fonction de son style propre ou de ses intérêts politiques. De cette manière, le ministre de l'Éducation dispose d'une autonomie importante et changera

souvent de cap (avec les encouragements du président) par rapport à celui de l'administration précédente. Beaucoup de ceux avec qui nous avons parlé en Amérique latine et en Afrique ont déploré ce manque de continuité dans la réforme de l'éducation entre les administrations. Au Kirghizistan, nous avons appris que les décideurs individuels ont peu d'autonomie. Au lieu de cela, le processus décisionnel est marqué par le processus de consensus, la bureaucratie et une croyance culturelle selon laquelle un système est plus fort que ses participants humains.

Le Bhoutan était une monarchie absolue jusqu'à ce qu'il devienne une démocratie en 2008, et les participants nous ont dit que, même aujourd'hui, la machine bureaucratique de prise de décision et de mise en œuvre des politiques est plutôt inerte et attend l'intervention du monarque pour leur dire quoi faire - à ce moment-là, tout le monde se met rapidement en action. En raison de cette tendance à répondre rapidement aux demandes du monarque, il arrive que des innovations éducatives soient adoptées sans tenir compte au préalable des obstacles liés aux ressources et aux infrastructures, ce qui entraîne d'importants problèmes de mise à l'échelle.

Au Malawi, le président et le cabinet créent d'abord des objectifs de développement généraux, puis le ministère de l'Éducation crée des objectifs éducatifs alignés. Le Parlement approuve les deux séries d'objectifs avant qu'ils ne fassent partie de l'agenda stratégique. Une fois que le Parlement a approuvé l'agenda stratégique, le département de planification nationale utilise cet agenda pour élaborer un plan quinquennal et l'envoie aux ministères pour qu'ils le mettent en œuvre. Comme l'a dit un ancien ministre : « L'administration fixe l'agenda qui devient notre élan, notre mandat. Nous [ministres] mettons en œuvre cet élan. »

ENCADRÉ 1

Qu'est-ce que l'isomorphisme régional et pourquoi est-ce important?

L'isomorphisme régional est un terme qui explique pourquoi les processus ou les structures d'un endroit ont tendance à ressembler à ceux des environs. Cela se produit parce que les lieux, consciemment ou non, adoptent les caractéristiques de leurs voisins. Dans sa forme la plus large, il s'agit du processus de mondialisation : un processus par lequel tous les États-nations commencent à se ressembler.

Étant donné la popularité des responsables gouvernementaux au niveau national qui communiquent avec les dirigeants des pays voisins et travaillent avec les institutions donatrices régionales et mondiales, l'isomorphisme régional est une force puissante.

Ce « crowd-sourcing » d'innovations éducatives a pour effet de restreindre les innovations ou les définitions de la réussite éducative disponibles. En d'autres termes, le transfert éducatif contemporain pourrait-il être considéré comme un processus d'établissement d'un modèle unique d'éducation mondialisé ou « système mondial »84 par le biais d'un incubateur d'innovation mondial? Si tel est le cas, s'agit-il d'une sélection naturelle souhaitable dans laquelle seules les meilleures innovations testées restent? Cela pourrait être un processus d'évolution impressionnant à applaudir. À l'inverse, cependant, la situation pourrait-elle représenter une convergence dans laquelle seules les innovations considérées comme opportunes, bonnes pour certains mais pas pour d'autres, ou faciles ou bon marché à mettre en œuvre passent à travers le processus de contrôle complexe (et seulement partiellement intentionnel)? Si tel est le cas, cela pourrait être préjudiciable aux pays ou aux populations qui ne bénéficient finalement pas des innovations dont la popularité émerge de ce creuset mondial des interventions éducatives.

POINTS À RETENIR

Cette réalité, une approche formelle et hautement rationnelle du choix des réformes de l'éducation qui se mêle aux idiosyncrasies des économies politiques, des histoires culturelles et des processus bureaucratiques, suggère trois grands points à retenir:

- 1. Il faut davantage de recherches multiméthodes, spécifiques au contexte et co-créées. La complexité de la mise à l'échelle et du transfert de l'innovation exige d'encourager une recherche rigoureuse, multidimensionnelle et locale, adaptée aux réalités contextuelles de chaque lieu. Bien que les essais contrôlés randomisés (ECR) aient réussi dans certains scénarios, ils comportent des limites. Bien que l'expérience et l'expertise du gouvernement soient utiles, elles comportent des biais inhérents. Par conséquent, même si cela n'est peut-être pas aussi « excitant » que le financement d'innovations ou d'ECR, le financement d'études d'impact et de processus de qualité co-créés (y compris la recherche transversale et longitudinale) avec des partenaires locaux pour examiner la prise de décision en matière d'éducation liée à la mise à l'échelle est nécessaire pour répondre aux contextes locaux spécifiques (pour plus d'informations, voir : « Breakthrough to Policy Use: Reinvigorating Impact Evaluation for Global Development »).85
- 2. L'équilibre entre les besoins locaux et les tendances mondiales devrait être une priorité pour les décideurs et les personnes qui promeuvent les innovations en matière d'éducation. L'adoption et l'adaptation des innovations éducatives se font dans un écosystème où les besoins locaux et les tendances mondiales sont multiples et parfois contradictoires. Les décideurs politiques et les professionnels du changement d'échelle doivent considérer les meilleures pratiques mondiales dans le contexte des différences historiques, politiques et culturelles des pays. Il est donc essentiel pour ceux qui travaillent dans le domaine de l'éducation dans les PFR-PRI de connaître l'histoire politique, colonialiste et réformatrice d'un pays. Négliger les compréhensions nuancées de certains pays ou privilégier les systèmes occidentaux ou mondiaux peut créer une vision en tunnel qui réduit la compréhension des défis et des possibilités.

- 3. Les responsables de la mise à l'échelle de l'éducation doivent s'informer avant de s'engager auprès des décideurs politiques sur l'adoption d'une innovation. Lors de la prise de décision, les décideurs négocient avec d'autres décideurs et des groupes clés de la société. Il s'agit aussi bien d'acteurs qui se battront pour la mise en œuvre équitable d'une innovation que d'acteurs qui peuvent s'opposer à une politique ou tenter de la façonner à leur propre avantage. En outre, les décideurs se fient à leur propre intuition, à leurs croyances, à leur familiarité avec le sujet et à des considérations de gain ou de risque politique potentiel lorsqu'ils prennent des décisions. Par conséquent, nous recommandons aux responsables de la mise à l'échelle et aux innovateurs de se poser les questions suivantes avant de s'engager avec les décideurs sur l'adoption d'une innovation :
 - Qui sont les acteurs clés impliqués dans le processus de prise de décision ?
 - · Quels sont leurs pouvoirs et leurs rôles ?
 - Quelles sont leurs préférences, leurs motivations et leur tolérance au risque ?
 - Quels sont leurs horizons temporels?
 - · Dans quels domaines interagissent-ils?
 - Quelles sont les règles formelles et informelles qui régissent ces domaines?
 - Quels types de ressources politiques et économiques existent pour compenser ceux qui peuvent s'opposer à l'innovation ?86

Contextualiser une innovation importée dans un nouvel endroit

Les participants à l'étude n'ont pratiquement pas donné d'exemples d'innovations locales. Presque toutes les innovations mentionnées dans les entretiens avaient d'abord été développées et utilisées dans d'autres pays. Sachant cela, les décideurs gouvernementaux ont considéré le pilotage des innovations comme une étape initiale importante, car ils voulaient être sûrs que cela fonctionnerait dans leur contexte. Ils ont expliqué que ce n'est pas parce que l'innovation a fonctionné dans un pays qu'elle fonctionnera pour eux. Le projet pilote a permis d'adapter l'innovation au contexte, d'obtenir un soutien local, d'évaluer son potentiel d'extension et de s'assurer qu'elle fonctionne. Toutefois, les responsables gouvernementaux ont également estimé que les contraintes de temps rendaient le pilotage d'une innovation difficile, voire impossible. Le temps est une chose dont ne disposent ni ceux qui travaillent en politique (qui ont souvent des réélections à l'horizon) ni les enfants actuels (qui ne seront dans leur classe que pendant un an). Un ancien ministre de l'Éducation du Salvador a souligné ce défi : « Les avantages de faire un, deux ou trois pilotes [c'est] que vous vous assurez que le programme va réussir, mais [il y a] un inconvénient : Cela prend trop de temps. Cela peut prendre de nombreuses années avant que vous ne soyez sûr que cela va réussir, et le temps passe, et une génération passe à côté des avantages de cette innovation. »

En outre, toutes les organisations, qu'elles appartiennent au secteur de l'éducation ou non, ne procèdent pas à des évaluations de la réussite d'une innovation pendant ou après sa mise en œuvre, une fois les études pilotes terminées. 87 Lorsqu'ils le font, ils donnent souvent à leurs innovations des notes étonnamment élevées. La plupart des ministères des PFR-PRI n'ont ni le temps ni les ressources nécessaires pour mener à bien leurs propres évaluations. En conséquence, l'aspect évaluation autour de la mise à l'échelle peut être opaque, anecdotique, ou simplement une formalité pour les exigences des donateurs ou l'opportunité politique.

Ces détails suggèrent qu'il est crucial pour les promoteurs d'une innovation de mener des études d'efficacité séquencées et localisées qui mettent en lumière les réussites (et les « victoires » gouvernementales qui les accompagnent) tout au long du processus. Il est plus efficace de partager des données opportunes et stratégiquement liées au climat politique actuel avec les décideurs politiques plutôt que d'attendre les résultats finaux d'études pilotes longitudinales pour gagner leur soutien en vue de l'extension d'une innovation.

POINTS À RETENIR

- 1. Dans l'ensemble, le contexte de la prise de décision en matière d'éducation est rationnel dans sa rhétorique et sa bureaucratie, mais opaque et non linéaire de manière nuancée. Les ministères de l'Éducation et des Finances (MFE) négocient dans les deux sens et un MFE fait souvent pression pour obtenir l'innovation qu'il préfère. Parfois, le président intervient dans le processus. La politique nationale, l'isomorphisme régional et les pressions mondiales comptent. Comme nous le verrons, les organisations donatrices exercent une influence significative. Des caractéristiques telles que la force d'un MFE particulier ou la valeur symbolique d'une innovation peuvent faire pencher la balance dans un sens ou dans l'autre.
- 2. Les personnes qui promeuvent une innovation doivent connaître les spécificités du pays et apprendre à présenter et à communiquer l'innovation d'une manière qui corresponde à une compréhension approfondie de ce processus d'élaboration des politiques. Cela implique, entre autres, de partager les bonnes données sur l'innovation, de la bonne manière et avec les bonnes personnes, et d'établir de bonnes relations de travail avec le personnel de plusieurs niveaux de gouvernement.



3. SIX NOUVELLES PERSPECTIVES

Traduire la rhétorique de l'équité en un changement réel

Nous commençons par l'équité car elle est trop souvent mentionnée à la fin des rapports et des présentations, presque comme une réflexion après coup. Lors des entretiens, nous avons posé aux décideurs nationaux des questions ouvertes sur les exigences d'équité dans l'identification, l'adoption et la mise à l'échelle des innovations éducatives. En général, nous avons entendu trois ces réponses : Le pays doit apporter une éducation de qualité dans les zones rurales. Le pays doit s'efforcer de rendre les écoles plus accueillantes pour les filles et faire en sorte qu'elles restent à l'école. Et il y a toujours un compromis entre l'équité et le coût, car il est plus facile et moins coûteux de répondre aux besoins de la majorité des élèves (dans la cloche de toute courbe démographique) que de réussir à atteindre les élèves qui se trouvent à l'extrémité de l'une ou l'autre queue.

Dans une moindre mesure, nous avons également entendu dire que les étudiants handicapés constituent « un sujet de plus en plus populaire ». Lorsque nous avons demandé à une spécialiste des données du Malawi pourquoi ce sujet était important aujourd'hui, elle a répondu que sa popularité découlait d'une réflexion fondée sur les droits :

Les gens comprennent désormais que tout le monde a droit à l'éducation, y compris les personnes ayant des besoins spécifiques. En effet, auparavant, les parents gardaient leurs enfants handicapés - pas pour tous les handicaps, mais dans les cas où ils étaient démunis - sous clé. Mais aujourd'hui, nous avons des gens qui parlent de la question, qui sensibilisent les familles à la nécessité d'éduguer même les enfants handicapés. Certains enfants peuvent avoir un corps handicapé, mais leur cerveau est très vif. Ils ne voient peut-être pas, mais leur cerveau est vif. Grâce à certaines personnes qui ont suivi une formation - peut-être quelqu'un qui est aveugle, ou quelqu'un qu'ils connaissent qui est sourd - les patrons, les parents et la communauté comprennent la nécessité de faire sortir les enfants qui vivent avec un handicap et de les envoyer à l'école. Il faudra répondre à cette demande.

Il est rassurant de constater que les questions d'équité ont été soulevées lors de nos entretiens et que l'équité entre les genres et l'inclusion sociale sont actuellement des priorités absolues pour de nombreux organismes de financement et chercheurs. Nous espérons que cet élan se traduira par des efforts concrets. Considérer les différences d'apprentissage et la diversité cognitive comme des atouts, et non comme des déficiences, n'a pas encore imprégné de nombreux aspects de la réforme actuelle de l'éducation. Les rapports de violence ethnique ouverte dans de nombreux PFR-PRI sont légion et il peut y avoir une exclusion cachée (en termes d'utilisation de la langue, d'opportunités d'éducation et de représentation gouvernementale), mais nous n'en avons pas entendu beaucoup parler lors de nos entretiens. L'équité doit être considérée comme un principe transversal qui se tisse à travers chaque aspect de l'amélioration de l'éducation et de la prise de décision gouvernementale concernant les innovations à grande échelle. Nous recommandons que les questions d'équité soient intégrées dans toutes les approches de mise à l'échelle et que l'équité soit intégrée dans la stratégie de mise à l'échelle dès le début. À cette fin, nous avons tenté dans ce document d'offrir des exigences en matière d'équité tout au long du processus.

Dans les sections qui suivent, nous partagerons six principes qui sont ressortis de notre analyse, nous discuterons de la manière dont ils ont émergé et nous proposerons quelques recommandations pratiques qui en découlent.

1. Développer une compréhension partagée de la mise à l'échelle et apprendre à parler ensemble

Les participants ont indiqué que leurs collègues, les parties prenantes, voire eux-mêmes, ne savaient pas toujours ce qu'était cette mise à l'échelle. Pour beaucoup, le concept était vu en termes de développement de quelque chose sur un marché et provenait de start-ups ou de nouvelles technologies commerciales. Dans la science de la mise à l'échelle, cela correspond à la voie « horizontale » de la mise à l'échelle : étendre la portée ou la couverture,88 qui n'est qu'une des nombreuses voies disponibles pour la mise à l'échelle. Dans notre étude, de nombreux décideurs gouvernementaux ont mis l'accent sur la croissance ou la réplication d'une innovation, mais les scientifiques et les défenseurs de la mise à l'échelle préconisent également d'autres dimensions. Il existe une mise à l'échelle verticale (intégration de l'innovation dans la politique) ou organisationnelle (renforcement de la capacité du système). Il est possible de penser la mise à l'échelle vers le haut (augmenter), le bas (réduire), vers l'extérieur (supprimer) ou vers l'intérieur (intégrer) - ou une combinaison de ces quatre aspects. ROSIE accorde la priorité à la mise à l'échelle en fonction de l'impact, et, pour nous, quelle que soit la stratégie de mise à l'échelle, l'objectif est d'intégrer une bonne innovation au système de manière approfondie, productive et durable.

Nous avons appris qu'il était difficile de traduire le mot « scaling » d'une langue à l'autre. Par exemple, un participant a déclaré qu'une traduction commune en russe - macшταδυργεμοςτω - signifie « produire beaucoup afin de réduire les coûts. » En espagnol, escalar peut signifier grimper (comme pour gravir une montagne ou une échelle d'entreprise) ou mettre en œuvre quelque chose dans un nouveau contexte. En français, les termes généralement utilisés sont mise à l'échelle, qui implique de passer d'une petite à une grande taille (littéralement, mettre quelque chose sur une échelle), ou « généraliser », qui fait référence à l'extension de quelque chose en l'appliquant à des contextes ou des individus supplémentaires. Aucune ne capture exactement les dimensions de la « mise à l'échelle » utilisée en anglais.

Étant donné que de nombreux partenariats de mise à l'échelle dans le domaine de l'éducation traversent les frontières

nationales et même les régions du monde, quelque chose d'aussi simple que la terminologie peut constituer un obstacle. Dans le cadre de la recherche collaborative de ROSIE, une équipe de mise à l'échelle de ROSIE dans les Caraïbes a lancé un groupe de discussion en demandant : « Que signifie pour vous mettre à l'échelle ? » Une participante a dit : « Une des choses qui m'a frappé [est que] la mise à l'échelle n'est pas seulement une question de reproduction - il s'agit de réfléchir à ce qu'est l'idée, ou l'innovation elle-même, qui continuera à apporter un changement. » Puis elle a ajouté :

Cela m'a fait penser à ce que nous appelions auparavant « durabilité ». Mais je vois des différences entre « durabilité » et « mise à l'échelle », car la durabilité... consiste à poursuivre le programme sans le projet : vous savez, poursuivre autant de composants que possible, mais sans le financement extérieur. Je me rends compte aujourd'hui que si nous avions envisagé [notre initiative précédente] sous l'angle de la mise à l'échelle [c'est-à-dire l'intégration de l'idée dans une pratique généralisée], elle aurait peut-être été plus efficace.

Au cours du même groupe de discussion, quelqu'un a plaisanté : « Mais « scaling » veut aussi dire détartrage en anglais, n'est-ce pas ? »

De même, nous avons découvert que « l'innovation » signifiait différentes choses pour différentes personnes. Le point de vue typique était qu'il s'agissait d'un programme, d'une technologie, d'une approche éducative ou d'un curriculum qui, s'il était entièrement et durablement mis en œuvre dans un endroit, améliorerait (certaines parties du) système. Certains participants ont assimilé les innovations à la technologie numérique: nouvelles plates-formes de communication, systèmes d'information ou pratiques basées sur des appareils pour l'apprentissage ou le développement des enseignants. Cuban89 nous a toutefois rappelé qu'une technologie de transformation de l'éducation peut être aussi simple que de détacher les pupitres des élèves du sol de la classe. En outre, il arrive qu'une innovation ne soit qu'une idée, comme la conviction que tous les enfants peuvent apprendre ou qu'un programme d'études doit refléter l'expérience vécue des élèves. Un chercheur de ROSIE a déclaré: « Je pense que lorsque vous parlez d'innovation, beaucoup de gens pensent que nous ne parlons que de technologie... mais l'innovation va au-delà de l'utilisation de la technologie. Elle parle de nouvelles façons d'enseigner, de nouvelles façons de faire les choses. »

« Pour relever les défis et combler les lacunes de l'éducation, il faudra non pas bricoler à la marge, mais réaliser des progrès rapides et non linéaires, ce que le Centre pour l'éducation universelle (CUE) de la Brookings Institution appelle le saut-de-mouton. » 90

Pour aller plus loin, un ministre de l'Éducation au Malawi s'est demandé si une « innovation » est quelque chose dont la valeur ne peut être vue que rétrospectivement : « [Peut-être] que toute nouvelle façon de faire, ou toute nouvelle façon de penser est innovante, mais, lorsque cela se produit, les gens ne l'appellent pas une innovation... Je pense qu'il y a beaucoup d'innovations qui ont lieu sans être nommées comme telles, du moins pas jusqu'à après. »

POINTS À RETENIR

1. Pour aider à établir une compréhension commune de la vision de la mise à l'échelle, les praticiens et les organisations devraient commencer tout voyage de mise à l'échelle par des conversations définitionnelles sur les mots et les significations. Cela peut inclure de discuter de la signification des termes fondamentaux tels que « mise à l'échelle », « durabilité », « mise en œuvre », « réforme », « innovation » et « objectifs pédagogiques », ou de poser des questions telles que : Que signifie pour vous la mise à l'échelle ? En quoi la mise à l'échelle est-elle différente de la mise en œuvre du projet ? Pourquoi est-il important de commencer tout processus de changement d'échelle en trouvant un consensus sur les objectifs principaux de l'éducation ?

Ces conversations reconnaissent et clarifient la confusion lexicale, mais deviennent également un exercice de développement professionnel à part entière. Alors que diverses parties prenantes (parfois en deux langues ou plus) partagent et clarifient les compréhensions de la terminologie, elles établissent un discours commun et des compréhensions partagées : deux caractéristiques des communautés de pratique.⁹¹

2. Il est impératif de relier la mise à l'échelle à la résolution des problèmes de politique identifiés. Bien que cette recommandation ne soit pas nouvelle, elle mérite d'être répétée: Concentrez-vous sur le problème spécifique et persistant que l'innovation va résoudre et utilisez-le toujours comme guide pour déterminer la voie à suivre pour la mise à l'échelle de l'innovation. Il y a encore trop de « solutions à la recherche d'un problème ». Une innovation qui s'attaque

à un problème clair et permanent est la mieux placée pour être acceptée, et elle devra être une innovation qui devrait réellement être mise à l'échelle sur place.

Pour ce faire, les responsables de la mise à l'échelle doivent répondre à la principale question que les décideurs gouvernementaux se posent, à savoir : Comment le fait de s'engager dans cette innovation va-t-il résoudre le problème sur lequel je me concentre ? Les défenseurs de la mise à l'échelle doivent avoir des réponses claires et précises, avec des preuves à l'appui, pour toute innovation. De même, une autre question essentielle pour les personnes en charge de la mise à l'échelle est : Si notre travail réussit, à quoi ressemblera exactement la nouvelle normalité ?

3. En outre, les chercheurs et les experts en éducation doivent apprendre à parler la langue des décideurs. Les chercheurs ne parviennent souvent pas à transmettre de bonnes preuves sur des innovations fiables parce qu'ils ne s'engagent pas d'une manière qui résonne avec les décideurs politiques. Les pédagogues omettent parfois de discuter de manière adéquate de la dynamique politique impliquée dans une innovation, alors qu'il s'agit d'une préoccupation majeure des décideurs politiques.⁹²

Cairney et Kwiatkowski⁹³ proposent trois stratégies utiles pour parler efficacement avec les décideurs politiques :

- Comprendre comment les politiciens traitent les informations. Les décideurs ont besoin d'une synthèse concise des informations. Utilisez les présentations pour encadrer les conclusions plutôt que de vous fier aux données techniques qui parleraient d'elles-mêmes.
- Identifier et exploiter les « fenêtres d'opportunités ».
 La communication avec les décideurs politiques
 est particulièrement importante lorsque la question
 abordée par une innovation suscite une attention
 politique soudaine, ou lorsqu'il y a un alignement
 de la pensée dans les cercles politiques ou des
 moments d'engagement accru de la part d'un
 décideur politique.
- Participer à l'élaboration de politiques en situation réelle. Faites des efforts réguliers (et informels) pour dialoguer avec les décideurs politiques et ceux qui les conseillent, plutôt que de limiter toute communication aux cycles politiques. En s'engageant régulièrement, des réseaux de confiance peuvent être créés et prêts à intervenir lors d'événements politiques.



EXIGENCE D'ÉQUITÉ N°1 :

Une éducation équitable et une éducation de qualité ne s'opposent pas et ne constituent donc pas un

« échange », mais sont plutôt complémentaires. Une éducation de qualité, par définition, doit être équitable, car si un système éducatif n'offre pas de solides possibilités d'apprentissage à tous les enfants et à tous les jeunes, et ce de manière adaptée à chaque apprenant, il n'est pas en mesure de répondre à tous les besoins donnés. La première étape consiste à faire de l'équité et de la qualité des objectifs complémentaires, plutôt que des objectifs opposés, lorsque l'on discute avec les décideurs et d'autres personnes.

2. Éviter le piège du projet à court terme : Aligner les incitations à la mise à l'échelle

Lors de nos entretiens avec les décideurs nationaux, nous avons constaté que, même si l'objectif déclaré était la mise à l'échelle, les approches nationales étaient souvent conçues en termes de mise en œuvre de projets : des projets à court terme financés par des fonds extérieurs, avec des dates de fin. Après quoi les soutiens étaient supprimés et l'innovation devait continuer sans aucune aide.

Cela provient de trois sources étroitement liées : la politique nationale (que nous abordons plus loin dans ce rapport), la mentalité de projet et les politiques des donateurs. Les gouvernements peuvent aspirer à un impact à long terme, mais les personnes interrogées ont admis que les restrictions budgétaires nationales et les structures de financement des donateurs externes, les politiques électorales et la nature bien ancrée des systèmes de statu quo nuisent à la capacité de nombreuses innovations à perdurer. En conséquence, nos entretiens ont révélé une tension dans l'esprit des décideurs entre l'aspiration et la réalité : le souhait que l'éducation réussisse et s'améliore de manière durable, et la reconnaissance de la multitude de facteurs importants qui empêchent souvent un changement fondamental de se produire. Un haut responsable a déclaré : « Nous préférerions être perçus comme faisant quelque chose, plutôt qu'accusés de ne rien faire, même si ce que nous faisons ne résistera pas à l'épreuve du temps. » Cet état d'esprit signifie que les innovations en matière d'éducation sont souvent conçues comme des interventions à mettre à l'échelle pour un impact à long terme, mais qu'elles sont toujours considérées comme des projets qui, malheureusement, sont voués à disparaître.

Comme nous le verrons plus loin dans ce rapport, les politiques des donateurs sont impliquées dans la mentalité de ce projet. La nature du soutien des donateurs et la logistique de la planification, du financement et de la dotation en personnel du travail quotidien d'intégration d'une innovation continuent d'être organisées de manière à encourager, le plus souvent, les projets à court terme dans lesquels des objectifs clairs sont financés, font l'objet de rapports et doivent être atteints dans des délais courts. Les organisations donatrices sont elles aussi soumises à des contraintes qui les amènent à se concentrer sur des gains mesurables à court terme. Par conséquent,

même si elles souhaitent encourager l'intensification de l'impact à long terme, il leur est difficile de le faire.

Il existe toutefois des exceptions à cette mentalité de projet. La reconfiguration des formules de financement de l'éducation au niveau national était un changement prévu pour durer. Par exemple, l'effort du Kirghizistan pour financer les écoles en utilisant la moyenne de la fréquentation quotidienne des élèves plutôt que des flux de financement séparés pour chaque dimension de la scolarité (par exemple, les enseignants, les infrastructures et les manuels scolaires) a pris 10 ans, mais commence apparemment à fonctionner. Les innovations en matière d'infrastructures, telles que la construction d'écoles supplémentaires (Malawi), l'installation de l'électricité et de l'Internet dans les écoles rurales (dans les cinq pays) ou la construction de logements locatifs pour les enseignants venant des villes (Malawi et Bhoutan), sont mises en œuvre de manière à assurer l'avenir à long terme de l'amélioration de l'éducation, tant que le financement est maintenu.

Cela signifie qu'il existe une sorte de hiérarchie de potentiel de mise à l'échelle. Les différentes catégories de mise à l'échelle de l'innovation comportent différents degrés de faisabilité, de motivation et de durabilité attendue de la part des fonctionnaires. La mise à l'échelle d'une innovation particulière peut se situer au niveau le plus élevé ou le plus bas de la faisabilité et au niveau le plus élevé ou le plus bas de la motivation, et donc - par exemple - une innovation envisagée pour la mise à l'échelle peut être hautement faisable mais pas si importante pour le décideur. A l'inverse, il peut être très important pour le décideur (haut sur le plan de la motivation) mais peu réalisable en mise à l'échelle. Une troisième innovation peut être réalisable mais ne pourrait pas résister à l'épreuve du temps. L'objectif est donc que les innovations soient perçues comme importantes par le décideur, réalisables à l'échelle et durables dans le temps.

Par exemple, lors de nos entretiens, les décideurs ont présenté les changements dans les réformes du financement de l'éducation et des infrastructures comme importants et durables, mais peu réalisables. Les décideurs au niveau national ont estimé que l'augmentation du nombre d'enseignants et des niveaux de capacité était également importante, mais ils ont souligné à plusieurs reprises les défis à relever et n'ont pas toujours considéré qu'ils étaient réalisables. Plusieurs innovations plus petites en matière d'enseignement, de classe et/ou d'apprentissage technologique (comme les applications d'apprentissage de l'alphabétisation numérique) ont été encadrées comme réalisables, d'importantes tentatives d'impact à long terme, mais avec une certaine démission indiquant qu'un tel optimisme a été exagéré parce que ces

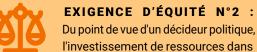
types de réformes passent par et ne sont donc pas durables. Sur cet aspect de la durabilité des innovations en classe, il est également utile de reconnaître que les éducateurs locaux et les responsables scolaires « attendent » parfois une innovation à laquelle⁹⁴ ils ne croient pas. Ils croient que, s'ils peuvent l'ignorer ou s'engager de manière superficielle pendant deux ans, elle sera remplacée par autre chose. Ces perceptions de la fatigue face à la réforme peuvent être le symptôme d'une mentalité de projet à court terme.

Une autre catégorie d'innovations qui nous a été communiquée lors des entretiens est la reconfiguration des structures de gouvernance, comme la réorganisation de la fonction publique au Bhoutan ou la modification du processus de consens pour développer des plans d'éducation stratégique au Salvador. Il s'agissait de moyens peu coûteux mais politiquement complexes de réduire les obstacles à la mise à l'échelle d'innovations prometteuses en matière d'éducation, et ils ont été poursuivis avec la conviction que, si elles pouvaient être lancées, elles réussiraient. Par conséquent, on peut les classer dans les catégories suivantes : fiscalement réalisables, politiquement irréalisables et hautement durables. On peut les opposer à celles qui sont financièrement plus coûteuses (comme la réduction de la taille des classes dans le secondaire, la gratuité des repas à l'école ou l'extension d'un programme d'alphabétisation numérique à toutes les classes du primaire), qui peuvent être très importantes, pas toujours réalisables et peu claires en termes de durabilité.

POINTS À RETENIR

1. Il est important d'identifier où se situe une innovation particulière dans la hiérarchie et non seulement de la traiter en conséquence mais aussi de tenter de la faire évoluer vers les extrémités supérieures des trois dimensions. Par exemple, les donateurs et les responsables de la mise à l'échelle peuvent se demander ce qu'il faudrait faire pour qu'une innovation ambitieuse, comme le fait de disposer d'un nombre suffisant d'enseignants bien formés dans une région rurale ou d'élargir les compétences d'un programme national d'alphabétisation et de calcul, devienne réalisable et durable. Cela nécessiterait un engagement à long terme, peut-être l'expérimentation de nouvelles structures de financement, et une volonté de s'attaquer aux obstacles qui sous-tendent un tel objectif. De cette manière, les professionnels de la réforme de l'éducation peuvent être détournés des objectifs à court terme du projet pour se concentrer sur la continuité de la réforme, les besoins en infrastructure et le changement de l'ensemble du système. Si les décideurs peuvent être convaincus, ces types d'innovations ont de meilleures chances d'être adoptées à grande échelle.

- 2. Il est difficile d'organiser et d'agir pour l'intégration à long terme d'une innovation lorsque les incitations ne sont pas alignées. ⁹⁵ En conséquence, l'une des leçons qui en ressort est que l'attention portée à ce qui est incité est primordiale. Les organisations donatrices peuvent jouer un rôle important dans ce changement radical, de même que les chercheurs qui peuvent s'interroger sur les incitations et les moyens de changer le paradigme en faveur d'engagements à long terme. Considérez le travail promu par le scalingXchange. ⁹⁶
- 3. Une culture de la continuité des réformes dans les PFR-PRI, dans laquelle les gouvernements et les organisations donatrices établissent un consensus et acceptent de définir une voie spécifique de transformation de l'éducation pour au moins une décennie ou plus, est nécessaire peu importe qui entre en fonction. Cela peut nuire à une mentalité de projet à court terme. Il est tout aussi important d'engager authentiquement les enseignants et les administrateurs locaux de l'éducation en tant que partenaires actifs (et non passifs) dont l'engagement est assuré et maintenu.



les populations minoritaires (telles que les enfants et les jeunes des zones périphériques, les minorités ethniques ou les personnes ayant des difficultés d'apprentissage) peut sembler contre-intuitif si l'on pense que l'investissement des ressources devrait logiquement être réparti pour toucher le plus grand nombre de personnes. Mais cela ne constitue pas l'équité. Au contraire, une société a l'obligation morale d'offrir soutien et réussite à tous, et investir dans une éducation de qualité pour tous - et pas seulement pour les plus faciles à atteindre - produira des gains directs et indirects pour l'ensemble du pays à terme. En fait, c'est une des caractéristiques d'une société saine. Nous recommandons aux responsables de la mise à l'échelle et aux chercheurs de reconnaître la position difficile dans laquelle se trouvent certains décideurs et d'essayer de comprendre leur point de vue, mais en même temps, de travailler avec eux pour trouver des stratégies d'adoption et de mise à l'échelle des innovations qui adhèrent aux préoccupations d'équité.

3. Moderniser le rôle des organisations donatrices externes

Les participants à notre étude n'ont fourni presque aucun exemple d'innovations développées en interne. Presque toutes les innovations mentionnées dans nos entretiens provenaient d'organisations multilatérales (telles que la Banque mondiale et l'UNICEF) ou de donateurs bilatéraux (tels que le Foreign, Commonwealth and Development Office [FCDO], le Centre de recherches pour le développement international [IDRC] au Canada ou l'USAID aux États-Unis). Dans la plupart des PFR-PRI, les gouvernements nationaux ne disposent pas du budget nécessaire pour financer la mise à l'échelle des nouvelles innovations éducatives.

Le rôle des donateurs dans la sélection et la promotion de l'innovation est considérable. Ces organisations donatrices externes financent la mise à l'échelle des innovations et jouent un rôle important en aidant un pays à identifier les innovations particulières qui pourraient répondre à ses besoins. En effet, ces organisations internationales sont bien placées pour connaître les nombreuses innovations qui répondent à des problèmes éducatifs spécifiques (mais communs) dans le monde entier, et elles tiennent les cordons de la bourse.

Les participants ont décrit les organisations multilatérales comme possédant un « panier » de réformes qu'elles apportent à chaque pays, proposant diverses innovations de leur panier et fournissant un financement et une aide à la mise en œuvre. Ainsi, un pays peut s'informer sur une série d'innovations qui ont été testées avec succès ailleurs, sans avoir à développer lui-même une innovation ou à chercher dans le monde entier ce qui fonctionne. La préoccupation que nous avons entendue, cependant, est que parfois le donateur proposera des innovations de son panier sans se soucier de savoir si elles s'alignent sur les besoins éducatifs identifiés du pays (contenus dans leur plan stratégique), et, parce que les décideurs clés dans les pays à revenu faible et intermédiaire (PFR-PRI) n'ont pas la confiance ou la capacité de repousser ou ne veulent pas perdre le financement lié à l'innovation, ils ne sont pas disposés à dire non.97

Les différents pays ont des processus variés pour gérer cette complexité. Par exemple, le Kirghizistan dispose d'un Département des donateurs pour l'éducation : un groupe de 14 représentants d'organisations donatrices qui apportent des contributions au plan d'éducation du pays et peuvent choisir si leur organisation souhaite participer pour un sujet particulier ou sur un domaine d'éducation déjà sélectionné par le gouvernement. Ceux qui participent ont un rôle actif à jouer dans la recommandation des innovations qu'ils financeront. Mais une personne interrogée nous a dit qu'elle pensait que de nombreux donateurs externes ne comprenaient pas à quel point les régions rurales du Kirghizistan étaient isolées et continuaient à recommander d'apporter l'apprentissage numérique dans les zones dépourvues d'électricité. Les participants nous ont également dit que l'ambassade américaine gère un programme visant à développer l'enseignement de l'anglais dans les zones rurales, même si le pays met l'accent sur l'éducation bilingue (kirghize et russe) et non sur l'éducation trilingue.

Au Salvador et au Guatemala, les donateurs internationaux aident à définir les priorités en matière d'éducation et offrent des conseils sur la restructuration des ministères ou autres bureaucraties éducatives des pays. Dans ces deux pays, les décideurs nous ont dit que le ministère de l'Éducation se concentrait activement sur l'obtention de ressources pour la réforme de l'éducation, mais pas au détriment de l'acceptation d'innovations non souhaitées. « C'est peut-être gratuit, mais si elle n'est pas alignée sur nos intérêts nationaux, alors nous considérons que ce n'est pas une innovation pour laquelle nous devrions opter. Bien sûr, lorsqu'il existe une proposition avec un rapport coûtbénéfice qui la rend [relativement bon marché pour nous, elle devient] beaucoup plus réalisable. » Bien que les innovations éducatives financées par des organisations extérieures soient majoritaires, il existe des exemples d'innovations externes que le Salvador et le Guatemala financent eux-mêmes. Il s'agit généralement d'entreprises du secteur privé proposant des innovations technologiques dans le domaine de l'éducation et destinées à être étendues à l'échelle mondiale (par exemple, une entreprise sud-américaine proposant des cours en ligne ou une plate-forme d'apprentissage numérique en Espagne). Les participants nous ont dit que les fournisseurs de ces innovations baissent parfois leur prix pour un pays à faible revenu comme le Salvador afin d'avoir la chance de piloter leur produit plus avant et de prouver sa valeur à d'autres pays,

et qu'ils récupèrent leurs dépenses en le vendant plus tard à des pays plus riches.*

Au Malawi, nous avons appris que les donateurs externes jouent un rôle prépondérant. Un fonctionnaire du Malawi nous a dit que lorsqu'il était un décideur de haut niveau dans le domaine de l'éducation, il pouvait suggérer des sujets pour lesquels il savait déjà que les bailleurs de fonds étaient intéressés (par exemple, l'éducation des filles ou la construction de plus d'écoles) et leur demander des solutions et une assistance technique. Il a indiqué qu'il pouvait être direct avec les donateurs parce qu'ils avaient déjà travaillé ensemble dans d'autres rôles et qu'ils avaient fréquenté la même école supérieure américaine. Toutefois, il a laissé entendre qu'il n'était pas facile pour les autres décideurs africains de faire pression:

Dans notre cas, les relations ont bien fonctionné car il y avait un respect mutuel. Ils savaient que j'avais fréquenté les mêmes écoles qu'eux, et que j'avais travaillé dans les mêmes organisations qu'eux, donc je savais. En tant que bénéficiaire et donateur, j'ai été des deux côtés de la table, il y avait donc un respect mutuel. Mais sinon, dans la plupart des autres cas, les membres du gouvernement sont tellement intimidés par les donateurs que, quoi que disent les [donateurs], les [décideurs du gouvernement] ne disent pas « Non, nous n'allons pas faire ça ». Ils l'acceptent simplement.

On nous a dit qu'un nombre important d'ONG travaillaient au Malawi et qu'elles jouaient également un rôle clé. Mais un ancien ministre de l'Éducation au Malawi a suggéré que les ONG ne suivent pas toujours les besoins proposés par le Malawi mais proposent plutôt de travailler uniquement sur leurs propres innovations :

Nous avons beaucoup d'ONG qui travaillent au Malawi. Nous avons travaillé dur pour faire en sorte que la plupart des ONG adhèrent aux priorités [que nous avons identifiées], mais nous n'y sommes pas encore tout à fait. Cet après-midi, j'étais avec [le haut fonctionnaire qui] gère les progrès de nos réformes. Nous parlions du rôle des ONG et de l'argent considérable qu'elles apportent, non seulement à l'éducation, mais de manière globale : Nous parlons de plus de 800 milliards de kwacha malawites, soit le double du budget du ministère de l'Éducation!

La difficulté pour ces ONG lorsqu'elles entrent dans le secteur de l'éducation est qu'elles n'adhèrent pas à nos priorités nationales. Elles ne nous utilisent pas comme point d'entrée, ne considèrent pas comment nous avons examiné les données sur le terrain, mais plutôt où elles veulent diriger leurs ressources.

Dans l'ensemble, il semble qu'au Malawi, les décideurs étaient moins susceptibles que dans les quatre autres pays étudiés de rejeter une innovation proposée par un tiers, qu'elle soit ou non adaptée, en raison du financement qui y est associé.

Le Bhoutan, pays considérablement plus petit (la population actuelle est inférieure à 900 000 habitants), se trouvait à l'opposé du spectre de la dépendance vis-à-vis des donateurs. Pour des raisons historiques (par ex., le Sikkim au Tibet) et géopolitiques (par ex., sa proximité avec l'Inde et la Chine), le Bhoutan exerce un contrôle substantiel sur son aide externe. Le Bhoutan insiste pour que toute acceptation du financement des donateurs soit motivée par ses propres besoins. Comme nous l'a dit une personne, le Bhoutan est « très clair sur le contrôle du type d'aide qu'il reçoit ». Le gouvernement accepte l'aide principalement des pays d'Europe du Nord et centrale et du Canada. Historiquement, il n'a jamais reçu d'aide des États-Unis, et peu d'ONG internationales travaillent dans le pays.

POINTS À RETENIR

1. Étant donné la popularité de l'adoption d'innovations qui sont d'abord développées, pilotées et mises en œuvre dans d'autres pays, il est important de se concentrer sur la façon d'adapter l'innovation au contexte. Quel type d'attention ou d'évaluation systématique est menée sur la manière de contextualiser l'innovation et sa mise en œuvre pour le site ? Qui étudie ces efforts d'adaptation/de pilotage et comment ? Quelles sont exactement les données partagées avec les décideurs gouvernementaux ? Il faut répondre en permanence à ces questions importantes.

Cette phase d'adaptation du contenu et de la mise en œuvre de l'innovation aux détails du contexte national ou sous-régional doit être un domaine d'attention prioritaire. La contextualisation d'une innovation est une approche de plus en plus populaire mais, tant que son étude par les chercheurs ne sera pas encouragée, elle restera anecdotique et mal comprise.

^{*} Cela soulève une question intéressante concernant les sociétés de capital-risque qui financent actuellement ces start-ups, pariant sur le fait que le secteur des technologies éducatives se porte bien dans les PFR-PRI après l'initiative COVID, et utilisant peut-être les écoles des PFR-PRI comme une sorte de laboratoire dans lequel les nouvelles innovations sont testées sur des enfants dans des endroits à faibles ressources.

2. Une autre question importante est de savoir si l'influence significative des donateurs externes avec des paniers de solutions est à la bonne taille. Nombreux sont ceux qui débattent de la question de savoir si les agences de développement doivent offrir aux pays une aide uniquement, une aide plus des innovations, ou une aide plus des innovations plus une mise en œuvre/un soutien technique.⁹⁸ D'autres se demandent si l'influence des bailleurs multilatéraux a pour effet d'ouvrir le marché des innovations éducatives ou, à l'inverse, de le rétrécir⁹⁹ en un seul modèle mondial d'éducation. Les critiques affirment que la liste des meilleures pratiques en matière d'éducation est plutôt restreinte.¹⁰⁰ Ce sont toujours des sujets d'interrogation importants.

Dans de nombreux cas, les personnes occupant le poste de secrétaire du ministère de l'Éducation ou de la direction ont eu une expérience préalable importante parfois en dehors de l'éducation - avant d'assumer leur rôle de décideur en matière d'éducation. Seuls deux des décideurs que nous avons interrogés étaient d'anciens enseignants ou chefs d'établissement. Il était fréquent que les personnes interrogées discutent de la manière dont leur travail antérieur (par exemple, dans le secteur privé, le secteur économique, la Banque mondiale ou les Nations unies) influence la façon dont elles perçoivent et mettent en œuvre le travail d'identification et d'adoption des innovations à grande échelle. Un exemple est celui d'un ancien fonctionnaire de l'agriculture, aujourd'hui décideur de haut niveau dans le domaine de l'éducation. qui a fait des allers-retours entre son ancien rôle de mise en œuvre de la politique agricole et son rôle actuel d'innovation dans le domaine de l'éducation lorsqu'il a discuté du changement d'échelle avec nous. Un autre exemple est celui d'un économiste, aujourd'hui ancien responsable de l'éducation au Guatemala, qui considérait principalement la réforme de l'éducation en termes de théorie du capital humain. Nous avons également constaté que le personnel fait parfois des allers-retours entre des postes au sein d'organisations donatrices et des postes gouvernementaux - un mouvement qui pourrait approfondir et élargir la perspective du décideur ou, à l'inverse, peut-être brouiller les lignes de loyauté.

Compte tenu de l'importance du ministère de l'Éducation, il est essentiel de disposer de ministères de l'Éducation forts qui comprennent les tendances et les réformes de l'éducation des 20 à 30 dernières années, connaissent les théories de l'apprentissage et la politique de

- l'éducation, et peuvent tirer parti de leur expertise pour lutter en faveur d'une transformation courageuse et d'un leadership permettant de faire passer les réformes.
- 3. Parfois, les décideurs qui ont discuté avec nous ont suggéré qu'il y avait une vision bilatérale de l'ensemble de l'effort : un désir d'offrir publiquement la rhétorique de la possibilité, de l'espoir et de la promesse d'un succès à long terme, mais une admission privée que les innovations ayant un impact dépassent rarement les étapes initiales. Telle est la complexité de la rencontre entre les objectifs de transformation et les réalités de la gouvernance. Le ministère de l'Éducation veut étendre l'innovation, mais si l'extension de l'innovation est financée par un donateur, une fois ce financement terminé, les coûts sont généralement transférés au ministère de l'éducation. Les donateurs peuvent vouloir ce qu'il y a de mieux pour leurs pays, mais ils proposent généralement des délais limités et ont leurs propres clients auxquels ils doivent rendre des comptes. Les deux parties ont de bonnes intentions et sont incitées de manière particulière à faire de leur mieux. Mais ce n'est pas facile.

Dans ce contexte, nous encourageons à mettre davantage l'accent sur la mise à l'échelle durable et à créer de nouveaux lieux et forums où les parties prenantes peuvent discuter franchement non seulement des défis typiques et faciles à formuler (tels que les besoins de financement, l'inaccessibilité des zones rurales ou les limites du personnel enseignant), mais aussi de ceux qui sont plus délicats (tels que les batailles de territoire politique ou les priorités concurrentes). Des conversations franches - peut-être menées par des facilitateurs professionnels ou des organisations tierces neutres - et un examen objectif (plutôt qu'un rejet de la responsabilité) de la manière dont ce qui se produit à l'échelle est précisément ce qui est encouragé peuvent conduire à des améliorations plus fondamentales dans l'écosystème de l'éducation.101

4. À moins que l'innovation ne soit déjà rattachée à une grande ONG ou à une institution donatrice, ou à moins que l'équipe de mise à l'échelle ne comprenne un ancien haut fonctionnaire du pays cible, il semble qu'elle ait peu de chances de se retrouver sur le radar du gouvernement national. Nous avons constaté que très peu d'innovations sont adoptées par les innovateurs de l'éducation ou les petites ONG qui s'adressent directement aux gouvernements nationaux pour

persuader le ministère de l'Éducation d'adopter leurs innovations et de s'associer pour les mettre à l'échelle.

Cela suggère que certaines équipes de démultiplication pourraient être mieux servies par l'une ou plusieurs des voies suivantes :

- A. Commencer à la base ou au niveau du district ou du centre d'un pays et développer l'innovation vers le haut, vers le bas et vers l'extérieur à partir de l'utilisation locale d'abord, tout en travaillant simultanément à établir une visibilité nationale et des champions gouvernementaux en cours de route.
- **B.** Inclure leur innovation dans le « panier de réformes » que les agences donatrices offrent aux pays.
- C. Partenariat avec une ONG ou un autre consortium de la fonction publique ayant des relations préexistantes avec le gouvernement.¹⁰²
- D. Inviter des experts internationaux de l'éducation à observer l'innovation dans l'espoir qu'ils écrivent à son sujet. Dans les cas d'Escuela Nueva en Colombie et du Learning Community Project au Mexique, leur mise à l'échelle a augmenté de manière exponentielle lorsque des professeurs d'éducation américains bien connus ont écrit admirablement à ce sujet. 103
- E. Continuer à soutenir la communauté mondiale de mise à l'échelle en créant ses propres bases de données d'innovations prometteuses (par sujet, par type, par utilisation, par coût unitaire, etc.) et encourager les décideurs des PFR-PRI à utiliser ce recueil d'options pour faire correspondre les besoins éducatifs identifiés avec des solutions prometteuses. Par exemple, le Bureau des Affaires étrangères et du Commonwealth (FCDO) est actuellement en train de construire un centre de preuves intitulé « Ce qui fonctionne dans l'éducation mondiale ». Nous reconnaissons également le travail d'organisations telles que le Foundational Literacy Numeracy Hub, l'Education Partnerships Group's Global: The Evidence Hub, R4D Education, et HundrED. Pourtant, nous pensons que non seulement les bases de données sont importantes, mais que les personnes ou les groupes qui travaillent avec les deux parties comme une sorte de courtier en innovation sont une partie nécessaire de l'équation.



EXIGENCE D'ÉQUITÉ N°3:

Les donateurs encouragent non seulement l'adoption d'innovations au niveau national, mais aussi, souvent,

le développement et la mise à l'échelle de ces innovations. En tant que tels, les donateurs ont la responsabilité de donner la priorité à l'équité et de financer la recherche pour étudier les dimensions d'équité du développement et de la mise à l'échelle de l'innovation. Il s'agit notamment d'encourager les plans d'étude qui collectent - et désagrègent - les données de manière à permettre aux chercheurs d'examiner les effets équitables de l'innovation et de sa mise à l'échelle sur diverses sous-populations parfois exclues des plans d'étude traditionnels.

4. Ne pas laisser les structures de prise de décision centralisées enterrer les innovations locales

Les personnes interrogées dans les cinq pays ont déploré le fait que leurs bureaucraties centralisées (même si leur système éducatif est quelque peu décentralisé) découragent la participation au niveau des communautés moyennes et locales et de l'éducation. Elles ont déclaré que les programmes d'innovation éducative dont elles avaient connaissance étaient ceux adoptés au niveau national et mis en œuvre de manière descendante, laissant peu de place à la participation active et à la génération d'innovations au niveau des provinces ou des districts et dans les écoles. En conséquence, nous ont-elles dit, le gouvernement central ne peut pas capitaliser sur les pratiques éducatives innovantes qui naissent des éducateurs sur le terrain et des administrateurs avant-gardistes. Un ancien haut responsable de l'éducation qui a travaillé au Salvador et au Guatemala a déclaré ceci :

Malheureusement, les différentes administrations et ministères sont désormais très centralisés. Par là, je veux dire qu'il n'y a pas de possibilité de participation ascendante. [On néglige ainsi le pouvoir] qu'ont les différents niveaux de participation de promouvoir l'innovation, par exemple par le biais des écoles publiques. Lorsque j'étais ministre, nous avions l'habitude de promouvoir des équipes d'enseignants qui partageaient leurs expériences réussies avec d'autres personnes à l'intérieur et à l'extérieur de leur école. Cela se produisait normalement dans une école où il y avait un bon leader - un directeur qui soutenait ces initiatives et était capable d'obtenir des fonds. Ainsi, école par école, c'est la communauté éducative interne - le chef d'établissement ou les enseignants - qui a encouragé les innovations. Je ne vois plus cela se produire aujourd'hui.

Cependant, alors que nous avons constaté que les dirigeants nationaux ignorent pour la plupart les innovations locales en matière d'éducation ou les mouvements éducatifs de base, notre recherche-action ROSIE révèle des innovations actuellement mises à l'échelle qui se concentrent sur le niveau communautaire ou sur l'apprentissage des enseignants ou des caractéristiques des écoles locales. ULLN¹⁰⁴ travaille

avec World Vision en Amérique latine et ailleurs pour aider les volontaires communautaires à faire participer les enfants aux pratiques d'alphabétisation en dehors des écoles. UHaiti¹⁰⁵ travaille à la mise à l'échelle d'une innovation qui établit des cycles itératifs d'enseignants expérimentant de nouvelles pratiques et soutient les chefs d'établissement pour développer des cultures d'innovation pédagogique en Haïti et à Sainte-Lucie. Data Must Speak (Les données doivent parler), 106 une initiative soutenue par l'UNICEF et actuellement active dans plusieurs pays, ne se contente pas de travailler avec les gouvernements nationaux pour renforcer leurs systèmes de données sur l'éducation, mais recherche également les écoles qui réussissent de manière inhabituelle et étudie leurs pratiques « déviantes positives » et leurs détails organisationnels afin d'identifier les caractéristiques éducatives prometteuses qui méritent d'être étendues.

Une autre caractéristique liée à la réforme éducative descendante et aux innovations locales est le « couplage lâche » : 107 le phénomène selon lequel ce que les administrateurs de haut niveau décrètent n'est que vaguement - voire pas du tout-repris par les acteurs locaux, sur le terrain, car il existe une distance organisationnelle et de responsabilité entre les décideurs centraux (souvent dans la capitale urbaine) et les acteurs scolaires locaux (répartis dans tout le pays). Des recherches antérieures 108 ont montré, par exemple, qu'un chef de village ou un chef de tribu ignorera parfois ou résistera à la mise en œuvre de toute innovation éducative avec laquelle il n'est pas d'accord (comme dans les exemples que nous avons trouvées, des enseignants au Bhoutan qui ont bloqué une réforme du programme scolaire qu'ils n'aimaient pas, ou des parents locaux au Kirghizistan qui ont résisté à une réforme scolaire qu'ils ne voulaient pas).

POINTS À RETENIR

- Il est important de souligner les innovations éducatives locales qui fonctionnent et de communiquer leurs réussites au niveau national. Pour cela, il faut établir les bonnes relations avec les responsables nationaux et infra-nationaux, investir dans la communication et la sensibilisation et, comme nous l'avons déjà mentionné, trouver les bons moyens de présenter les preuves aux décideurs.
- 2. Nous pensons que le niveau intermédiaire (entre le gouvernement national et les écoles et communautés locales) - qui est composé de décideurs provinciaux, d'administrateurs de l'éducation au niveau du district, d'universités, de réseaux d'enseignants et de partenariats communautaires - n'est actuellement



pas suffisamment pris en compte par de nombreuses personnes dans l'espace éducatif mondial et constitue donc un emplacement de choix pour une attention accrue de la part des donateurs, des chercheurs et des praticiens du changement d'échelle.

EXIGENCE D'ÉQUITÉ N°4 : De nombreuses innovations axées sur

l'équité commencent au niveau local. Cela s'explique par le fait qu'elles répondent à des besoins locaux et contextualisés et sont donc souvent intrinsèquement adaptées à l'équité. Elles relient parfois les familles aux écoles ou les enseignants aux communautés. Bien que ces innovations soient parfois initialement axées sur une sous-population particulière, on finit par se rendre compte que ce qui fonctionne pour une souspopulation d'apprenants est une bonne pratique éducative pour tous (par exemple, la conception universelle de l'apprentissage). La recherche active d'innovations éducatives dans le pays qui peuvent répondre aux besoins nationaux est un bon moyen d'identifier des innovations déjà contextualisées qui ont été développées de manière organique avec l'équité au cœur de leurs préoccupations.

5. Reconnaître et travailler à l'élimination des préjugés urbains

Le couplage lâche est d'autant plus répandu qu'une région est éloignée des centres urbains, et cela est particulièrement vrai pour les systèmes éducatifs décentralisés. Les autorités centrales qui surveillent, évaluent et appliquent la conformité aux politiques sont moins susceptibles de visiter les écoles dans les zones périphériques. Les acteurs locaux le savent, ce qui met en évidence une inégalité plus large appelée biais urbain.

Les centres urbains sont historiquement privilégiés au détriment des zones rurales. Étant donné que de nombreuses innovations sont d'abord mises à l'essai dans les zones urbaines et que les innovations ont tendance à disparaître une fois le travail pilote terminé, les zones urbaines reçoivent la majeure partie des nouvelles pratiques et interventions en matière d'éducation. La plupart des enseignants formés se trouvent dans les zones urbaines. Par conséquent, si un pays investit dans l'amélioration de la formation des enseignants ou dans l'augmentation de leurs salaires, les enfants des zones urbaines en profitent. En raison de la faible densité de population dans les zones rurales, il est plus difficile de maintenir les écoles ouvertes, de recruter des enseignants ou de les garder une fois arrivés. Le Malawi, par exemple, collabore avec des partenaires donateurs multilatéraux pour construire des logements locatifs dans les villages ruraux, faute de quoi les nouveaux enseignants ne trouveront pas d'endroit où vivre. Le Bhoutan a augmenté les salaires de ses enseignants mais exige d'eux qu'ils aillent là où on a besoin d'eux et s'ils quittent l'enseignement, il leur est interdit d'occuper un autre poste dans la fonction publique.

Lorsque nous avons posé aux participants des questions ouvertes sur les problèmes d'équité dans l'éducation, la plupart ont commencé par parler des zones rurales de leur pays. Des fonctionnaires du Guatemala et du Salvador nous ont expliqué combien il était difficile d'amener des enseignants, des innovations éducatives, l'Internet et des formateurs d'enseignants dans les zones rurales. Étant donné que de nombreuses innovations sont d'abord développées en milieu urbain, même si elles peuvent être transposées dans les zones rurales, elles ne sont pas toujours adaptées aux enfants et aux jeunes des zones rurales qui parlent des langues indigènes, ont des objectifs de vie différents, sont confrontés à des problèmes

de sécurité différents et ont peu accès aux ressources culturelles et éducatives des villes. Nous avons entendu des choses similaires sur les zones rurales au Kirghizistan et au Bhoutan.

À RETENIR

Les donateurs, les responsables de la mise en œuvre et les responsables de la mise à l'échelle doivent veiller à se concentrer sur les zones rurales. Alors que la diminution des opportunités d'emploi et des effets du changement climatique poussent davantage de personnes rurales vers les villes, diverses inégalités autour de la culture, de l'économie, de la parenté et de l'éducation pour les familles rurales actuelles et anciennes ne feront qu'augmenter.



EXIGENCE D'ÉQUITÉ N°5 :

Nous connaissons de nombreuses innovations contemporaines en matière d'éducation qui se concentrent

sur les enfants et les familles des zones rurales, et nous espérons non seulement que celles-ci se poursuivront, mais aussi que le financement de la recherche, de la mise à l'échelle et des innovations en matière d'éducation pour les zones rurales sera prioritaire. En outre, les caractéristiques culturelles, environnementales et agricoles des lieux et des populations rurales devraient être considérées comme des atouts nationaux plutôt que d'être laissées à l'abandon. Il s'agit d'un sujet de choix pour un soutien bilatéral et multilatéral, notamment parce que, comme nous l'avons appris, il semble être un sujet important dans l'esprit des décideurs au niveau national.

6. S'assurer que les promesses de la technologie numérique et des données éducatives deviennent réalité

Lors des entretiens, les décideurs gouvernementaux ont fréquemment évoqué la technologie numérique, principalement les technologies de l'information et de la communication, les outils d'apprentissage numériques pour la salle de classe et les systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (Education Management Information Systems, EMIS). Les participants ont expliqué que les innovations numériques sont en tête de leur liste d'interventions à envisager pour une mise à l'échelle et que de meilleures données sur l'éducation sont nécessaires pour prendre de meilleures décisions sur les innovations à mettre à l'échelle, où et comment évaluer les progrès. Les personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenus semblent être convaincues qu'une révolution numérique pourrait améliorer l'éducation de manière exponentielle. Cette promesse d'apprentissage numérique convergeait autour de quatre domaines :

- Elle facilitera ou améliorera l'enseignement en classe.
- Elle permettra aux étudiants de disposer de compétences du XXIe siècle en matière d'alphabétisation numérique et offrira de nouvelles opportunités d'emploi en codage ou en robotique.
- Elle pourra réduire les coûts et augmenter la couverture de la formation des enseignants (essentielle pour la mise à l'échelle de nombreuses innovations).
- Elle pourra rendre l'administration, la tenue des registres et la prise de décision axée sur les données plus précise et plus efficace.

Bien qu'elles n'apparaissent pas directement dans nos données, nous avançons deux raisons supplémentaires pour expliquer le désir d'adopter la technologie de l'éducation, ou ed tech:

- Ces pays pourraient vouloir signaler aux pays voisins et au monde qu'ils sont des nations numériques du XXIe siècle.
- De nombreux donateurs et entreprises promeuvent agressivement les solutions numériques aux problèmes liés à l'éducation.

Mais des doutes sont apparus lorsque nos entretiens ont porté sur les spécificités de la mise à l'échelle et de l'évaluation des performances liées aux technologies éducatives. Comme mentionné précédemment, dans les cinq pays, les personnes interrogées ont indiqué à quel point il est difficile d'apporter des technologies ed dans les zones rurales, dont certaines n'ont pas d'électricité, et encore moins Internet. En outre, nous avons entendu dire que les outils d'apprentissage numérique ne réussiront que si les enseignants savent comment « tirer le meilleur parti des machines », comme l'a déclaré un participant. Exprimant cette même préoccupation, un ancien ministre de l'Éducation du Salvador a déclaré que « les efforts déployés pour apporter tous ces nouveaux équipements et dispositifs éducatifs aux enseignants et aux élèves sont louables, mais si nous ne formons pas [les enseignants] à la bonne façon de les utiliser - si les enseignants ne savent pas comment mieux éduquer grâce à eux - alors ils ne servent à rien ».

Des recherches antérieures ont montré qu'à moins que la technologie ne permette aux enseignants d'enseigner différemment, elle ne vaudra probablement pas son coût.108 Dans les pays où les enseignants n'ont jamais utilisé la technologie à l'école ou dans leur vie personnelle, il existe une courbe d'apprentissage abrupte que les quelques cours d'instruction disponibles ou un programme de formation court ne sont pas en mesure de gravir. L'une des exigences est que les éducateurs aient une culture numérique. La deuxième exigence est d'apprendre à intégrer les dispositifs numériques avec une connaissance accrue de l'enseignement ou du contenu et de nouvelles pratiques pédagogiques. Au Kirghizistan, les participants nous ont dit que les quatre cours de courte durée proposés aux enseignants sur la manière d'utiliser la nouvelle salle de classe multimédia numérique du pays étaient insuffisants. Au final, les enseignants ne savaient toujours pas comment les utiliser efficacement.

De plus, à partir des données de notre recherche-action ROSIE, nous avons appris que plusieurs organisations mettant en œuvre des innovations numériques ont subi des revers pendant le COVID-19, lorsque les voyages dans le pays ont été interrompus. Comme les spécialistes des technologies de l'information (TI) ne pouvaient pas se rendre dans les écoles, il revenait aux éducateurs locaux d'assurer la maintenance des appareils, et peu d'entre eux savaient comment s'y prendre. En outre, lorsqu'il n'a plus été possible pour les spécialistes de l'apprentissage de se déplacer d'une région à l'autre pour aider les enseignants à utiliser la technologie, les équipes de mise à l'échelle ont constaté que certains enseignants ont cessé d'utiliser les appareils - un mauvais présage pour le moment où les supports de mise en œuvre sont inévitablement retirés de ces innovations.

Nous ne suggérons pas que l'introduction de la technologie éducative dans les PFR-PRI ne vaut pas la peine d'être faite, mais seulement qu'il y a de nombreux aspects à aborder avant et pendant la mise à l'échelle des innovations technologiques dans l'éducation. Une experte indépendante en systèmes EMIS en Afrique nous a dit que trop de pays poursuivent les technologies éducatives à reculons, en passant d'abord des contrats avec des organisations de technologies éducatives. Au lieu de ça, elle a dit:

Vous devez commencer par la connectivité. Et ensuite, construisez l'infrastructure. Ensuite, dispensez la formation aux enseignants. Et là seulement il sera temps de développer vos systèmes EMIS pour diagnostiquer la situation et, enfin, ce n'est qu'alors que vous pouvez construire votre système d'apprentissage en ligne, engager le bon service et l'intégrer à votre programme national et à votre personnel enseignant. C'est la façon de faire, mais très peu de systèmes le font ici.

Quelques problèmes majeurs se posent : l'acheminement de l'électricité et de l'Internet dans les zones rurales et à faibles ressources et le coût prohibitif pour de nombreux foyers et particuliers. ¹⁰⁹ En outre, il est nécessaire d'équiper les localités pour qu'elles puissent remplacer ou réparer régulièrement le matériel - ce qui est particulièrement délicat dans les endroits humides, chauds ou en bord de mer où la détérioration du métal, les dommages causés par la chaleur à l'électronique et les

rongeurs qui rongent les câbles sont courants. Il est également nécessaire de disposer d'un personnel local formé pour mettre à jour le logiciel et enseigner chaque nouvelle version aux enseignants et aux élèves. Une innovation technologique éducative peut sembler excitante et prometteuse pour un PFR-PRI au début, mais où en sera-t-elle cinq ou sept ans plus tard : utilisée, améliorant l'enseignement et l'apprentissage, ou rangée dans un placard et prenant la poussière ?

La question de l'EMIS, que beaucoup considèrent comme essentielle pour améliorer la situation à grande échelle, est liée aux technologies éducatives. En termes simples, la logique est que les décideurs à tous les niveaux (des enseignants aux administrateurs des écoles et des districts, en passant par les décideurs des gouvernements nationaux et les ministres du budget) ont besoin de données suffisantes, précises et pertinentes sur l'éducation pour prendre de bonnes décisions. En l'absence de données, ils sont contraints de deviner, d'utiliser des informations anecdotiques et de se fier à la tradition ou à la politique pour prendre des décisions concernant les pratiques pédagogiques, l'allocation des ressources, l'élaboration des politiques et d'autres dimensions de l'éducation. Plusieurs participants ont parlé de la nécessité de disposer de données plus nombreuses et de meilleure qualité sur l'éducation au niveau national (voir tableau 2), et beaucoup ont soulevé la question supplémentaire de savoir comment les utiliser, notamment un haut fonctionnaire du Malawi:

TABLEAU 2.

Ouelles données les décideurs veulent-ils?

SOURCE DES DONNÉES	RÉPONSES
ENSEIGNANT	 Nombre d'enseignants par école et par région Détails sur le développement professionnel des enseignants Indicateurs ou données sur le bien-être et le bien-être des enseignants
ÉTUDIANT	 Chiffres d'inscription et de fréquentation (en soulignant les données sur le sexe et sur les étudiants handicapés ou ayant des difficultés d'apprentissage) Taux d'abandon, taux de réussite et rapports entre les sexes par niveau scolaire Nombre d'étudiants à des moments précis (par exemple, au début, au milieu et à la fin de la journée scolaire et tout au long de l'année scolaire) Données de réalisation désagrégées
GÉOGRAPHIE	 Nombre (ou pourcentage) d'enfants en âge scolaire dans les zones rurales par rapport aux données d'inscription dans les zones urbaines Données sur l'accès des écoles et des régions à l'électricité/énergie, les types de ressources énergétiques disponibles et la connectivité.

Source: Entretiens avec les auteurs.

J'ai introduit huit domaines de réforme lorsque j'ai assumé le rôle de ministre de l'Éducation. La plus importante était « les données et la prise de décision fondée sur des preuves », ce qui signifie que nous devons, tout d'abord, examiner la qualité des données que nous recueillons dans l'éducation, mais aussi *la façon* dont nous utilisons les données, ou *si* nous utilisons les données pour prendre des décisions. Si c'est le cas, comment les utiliser et quel en est l'impact, etc. ?

Il est important de disposer et d'utiliser de bonnes données pour la prise de décision en matière d'éducation, et ce pour plusieurs raisons. L'une d'elles est qu'elles renforcent les arguments financiers qu'un ministère de l'Éducation peut présenter à son ministère des Finances. Un ancien ministre des Finances au Malawi a déclaré que, lorsque le ministre de l'Éducation lui demande de l'argent pour embaucher plus d'enseignants ou construire des infrastructures, il ne peut pas procéder sans données :

Pour pouvoir les soutenir, j'ai besoin des bonnes informations... Je veux dire, par exemple, ils disent : « Nous voulons une augmentation de notre budget pour notre personnel enseignant » ou « pour augmenter l'infrastructure ». Mais j'ai besoin de détails. S'ils veulent employer plus d'enseignants, de combien d'enseignants parlent-ils ? Et comment ces, disons, 70 enseignants seront-ils soutenus à l'avenir ? En termes d'infrastructure, encore une fois, la même chose : Elles doivent être spécifiques en termes de chiffres. S'ils manquent de détails, je les renvoie.

Étant donné que les ministères de l'Éducation négocient souvent ou se battent pour les innovations qu'ils préfèrent, il est bon de disposer de données claires pour un ministère de l'éducation frugal.

Une deuxième raison est que, si les bonnes données sont utilisées de la bonne manière, elles comblent le vide décisionnel que la politique pourrait autrement combler. Par exemple, un ministère de l'Éducation du Malawi nous a dit que la mise en place d'un bon EMIS dépolitiserait la prise de décision :

Parce que les gens reconnaîtront la valeur des preuves, de sorte que vous ne mettez pas simplement une école dans une zone parce que c'est de là que vient le ministre ou parce que c'est un endroit qui a voté pour vous. Mais que vous y mettiez une école parce que les données montrent que les enfants de cette zone parcourent la plus longue distance pour se rendre à l'école et que, par conséquent, vous avez des taux d'abandon scolaire plus élevés, notamment chez les filles, etc.

Cependant, même l'intention de recueillir des données exactes peut devenir politique. Un haut responsable de l'éducation dans un pays a déclaré qu'elle avait lancé un audit gouvernemental des données relatives aux enseignants, mais qu'en plein milieu de l'opération, il a été fermé sans cérémonie parce que des personnes plus puissantes ne voulaient pas que ces informations soient connues. Un autre exemple est celui d'une ancienne ministre de l'Éducation qui nous a dit qu'un programme de tests standardisés pour les élèves dans son pays était défectueux parce que trop d'enseignants effaçaient et corrigeaient les erreurs des élèves aux examens afin d'améliorer les performances de leur école. En conséquence, ce fonctionnaire a mis fin au programme de test et en a lancé un autre, empêchant de tricher - une décision qui, selon elle, l'a isolée politiquement.

Une troisième raison d'utiliser un système EMIS est d'accroître la visibilité des sous-groupes d'étudiants dans un pays afin de concentrer l'attention sur les besoins des étudiants marginalisés, tels que l'égalité des sexes, les étudiants présentant des différences physiques ou d'apprentissage, et les enfants vivant dans des zones périphériques. Les responsables de l'éducation au Malawi, au Salvador et au Kirghizistan nous ont dit que de nombreuses sous-populations d'étudiants historiquement négligées ne recevront un soutien éducatif accru que lorsqu'elles « apparaîtront sur le radar » des décideurs au niveau national et que la meilleure façon d'y parvenir est de commander la collecte de données et d'inclure des données sur ces personnes dans le système EMIS. De même, sans données de qualité, les lacunes en matière de connaissances, telles que la pénurie d'enseignants dans des endroits spécifiques, les expériences longitudinales des étudiants ou la tricherie généralisée aux examens standardisés, resteront invisibles.

À partir de nos entretiens, nous avons appris que dans les cinq pays, l'EMIS n'est pas aussi solide que les décideurs le souhaiteraient. L'une des raisons est que l'EMIS nécessite un financement perpétuel pour payer les frais de licence ou de source, et le financement perpétuel est difficile à trouver dans les PFR-PRI. Une autre raison est que les systèmes de collecte et de stockage de données numériques à grande échelle n'existent pas toujours, ou, s'ils existent, ils sont souvent incohérents, partiels, ou - lorsqu'ils sont réalisés par le biais d'un stylo et d'un papier - peuvent mettre des années à parvenir aux bureaux centraux. Lorsque les données sont disponibles, les personnes interrogées nous disent qu'il y a peu de personnes formées qui peuvent les analyser et présenter des implications précises aux décideurs gouvernementaux pour une utilisation réfléchie.

Nous avons entendu qu'au Salvador, jusqu'à récemment, très peu de données sur l'éducation nationale étaient collectées, de sorte que les derniers plans stratégiques ont été élaborés indépendamment des données utiles. S'agissant spécifiquement de la mise à l'échelle du développement des enseignants de qualité, un directeur national a déclaré que l'un des obstacles est qu'il existe trop de programmes de développement des enseignants non reliés entre eux dans le pays, et qu'ils n'ont jamais été cartographiés. Selon lui, un autre obstacle est que très peu de programmes de formation des enseignants ou de développement professionnel recueillent des données de base ou effectuent des évaluations d'impact. Cela a commencé à changer, dit-il, mais la pandémie de COVID-19 a freiné les efforts récents. En l'absence de ces données, il est impossible de déterminer les approches de formation qui fonctionnent et celles qui ne fonctionnent pas, et, pour celles qui fonctionnent, le type de résultats obtenus par les élèves et les enseignants. Sans ces informations, un pays ne peut pas faire avancer de manière réfléchie la mise à l'échelle du développement des enseignants de qualité.

Ces PFR-PRI n'ont pas les moyens d'envoyer du personnel dans toutes les écoles et tous les sites de formation à l'enseignement et de collecter des données (ou de former et de faire confiance aux écoles pour le faire elles-mêmes avec précision), ni de concevoir, développer et maintenir une base de données et un système d'organisation des données entrantes. De plus, la mise en place d'un EMIS robuste est une entreprise pluriannuelle et est donc sensible à la rotation du personnel du ministère. Nous avons interviewé une scientifique africaine des données qui travaille dans une université du Malawi et qui a été engagée pour construire une base de données nationale des étudiants handicapés qui pourrait être intégrée au EMIS du pays, afin que les besoins éducatifs de ces étudiants ne soient pas négligés. Mais, au moment où la base de données a été développée et livrée, le personnel gouvernemental qui l'avait commandée avait été transféré. Notre interlocutrice a dit qu'elle l'avait remis au gouvernement, qu'elle avait reçu son paiement et que rien n'en avait jamais été fait.

Nous avons discuté avec un autre scientifique des données éducatives qui a déclaré que plusieurs pays africains bénéficieraient de programmes professionnels dans les écoles, car de nombreux étudiants ne sont pas suffisamment intéressés par les sciences humaines ou sociales pour rester à l'école, mais que les cours techniques et professionnels menant à des opportunités d'emploi étaient très demandés. Toutefois, a-t-elle ajouté, étant donné que peu de pays africains, voire aucun, ne conservent de données sur les élèves qui réussissent dans tel ou tel programme académique et sur

les avantages à long terme des écoles qui proposent un enseignement professionnel, il s'agit d'une occasion manquée.

Au Guatemala, on nous a dit qu'il y a probablement des dizaines d'importantes ONG de base et d'autres mouvements d'innovation locaux qui font du bon travail, mais, en l'absence d'une base de données nationale, le gouvernement ne sait pas qui ils sont, sur quoi ils travaillent, ou comment capitaliser sur l'intégration de leurs efforts. En écho à cela, un ancien ministre de l'Éducation au Malawi a déclaré : « Le gouvernement ne peut pas soutenir [les efforts locaux] si nous ne les connaissons pas. »

POINTS À RETENIR

- 1. Nous recommandons aux décideurs, aux innovateurs, aux donateurs et aux entreprises qui promeuvent les technologies éducatives de tenir des conversations franches et pratiques sur les bases du matériel et de la maintenance, sur la complexité d'apprendre à des populations entières à utiliser de nouvelles machines et sur les nombreuses « fractures numériques » qui existent.
- 2. Nous suggérons également aux pays d'engager des équipes de recherche pour étudier si et comment les technologies éducatives améliorent les résultats de l'apprentissage, les pratiques d'enseignement, les changements dans l'ensemble de l'école et les analyses coûts-bénéfices au fil du temps et non pas simplement mener des ERC restreints, compter le nombre d'utilisateurs ou s'appuyer sur des enquêtes de satisfaction auto-déclarées et des études de résultats à court terme.
- 3. N'ignorez pas les préoccupations sérieuses concernant la vie privée et le décalage potentiel entre les entreprises externes à but lucratif qui promeuvent les technologies éducatives à grande échelle et les besoins nationaux réalistes des PFR-PRI.¹¹⁰
- 4. Un soutien continu pour les efforts visant à développer des systèmes nationaux de collecte de données (tels que le SABER-EMIS ou EMIS 2.0 de la Banque mondiale, ou en utilisant des contrôles du pouls ou d'autres méthodologies numériques de crowdsourcing) et la formation d'analystes de l'information éducative dans les PFR-PRI font cruellement défaut. Il serait utile de disposer d'un plus grand nombre d'experts en données capables de se déplacer d'un pays à l'autre pour renforcer les capacités locales en matière de collecte, de stockage, d'analyse et de présentation des données.

5. Comme le démontrent certains exemples, les données ne sont pas par définition apolitiques: La sélection de données existantes ou le choix des données à collecter et des sources de données à exclure sont des moyens par lesquels les politiques entrent dans l'EMIS. Par conséquent, nous encourageons les spécialistes des données à reconnaître ce problème et à s'en protéger, et les responsables de la mise à l'échelle et de l'élaboration des politiques à s'informer sur la manière d'utiliser les données avec précaution dans la prise de décision en matière d'éducation.



EXIGENCE D'ÉQUITÉ N°6:

Si la fracture numérique bien connue - ceux qui ont accès à un ordinateur et à l'Internet à haut débit et ceux qui n'y

ont pas accès - persiste dans le domaine de l'éducation, il existe de nombreuses autres fractures numériques à prendre en considération et à traiter : le fossé entre les jeunes (qui peuvent être des natifs du numérique) et les parents ou d'autres personnes en charge qui ne sont pas familiarisés avec le numérique et ne peuvent pas facilement soutenir l'apprentissage numérique de leurs enfants ; le fossé entre les nouveaux enseignants plus jeunes (qui ont grandi avec la technologie numérique) et les enseignants principaux ou les administrateurs scolaires chevronnés (qui ne l'ont peut-être pas fait) ; et le fossé entre les filles et les garçons, les utilisateurs de différentes langues ou les membres de cultures dominantes par rapport aux minorités pour lesquels les contenus et les styles d'apprentissage de la technologie numérique peuvent ne pas avoir été adaptés. En outre, l'EMIS doit viser à saisir et représenter avec précision et équité les populations historiquement marginalisées et les besoins en éducation. Cela signifie que le renforcement du SIGE est, au fond, une question d'équité et doit être considéré comme une priorité. Les décideurs doivent reconnaître et s'interroger sur la manière dont l'évolution vers un avenir numérique pourrait inclure certains membres de la société tout en en excluant d'autres.



4. CONSIDÉRATIONS FINALES SUR L'ACTION À MENER

Évoluer en tenant compte du contexte

Comme présenté dans ce rapport, il est important pour les professionnels de l'éducation dans et entre les pays de trouver un équilibre entre le local et le global. Il existe des tendances mondiales et une forte tradition de transfert de l'éducation, mais il y a aussi des besoins locaux et des réalités contextuelles. Aller trop loin dans l'une ou l'autre direction risque de provoquer des erreurs, il est donc important de trouver le bon équilibre. Il est impératif de connaître les points communs entre les pays et de bien comprendre les contextes immédiats dans lesquels vous travaillez, y compris les politiques nationales et locales.

En outre, étant donné que tant d'innovations éducatives viennent d'ailleurs et doivent être adaptées au contexte, la contextualisation de l'innovation est un élément clé de la mise à l'échelle et ne doit pas être considérée comme allant de soi. Il est tout aussi important d'étudier les réussites et les échecs de la contextualisation afin d'accumuler des connaissances à chaque itération. Lire les recherches disponibles sur l'éducation et la gouvernance dans les pays concernés et soyez conscient et sensible à la culture - sans arrogance ni condescendance envers les personnes et les lieux avec lesquels vous allez travailler. Savoir que les pays ont des façons différentes d'engager des pratiques similaires autour de dimensions telles que le temps, les amitiés, la responsabilité, le caractère indirect ou direct et l'identité collective.

Mettre l'accent sur le potentiel des innovations éducatives développées à l'extérieur pour les adapter aux spécificités du lieu et aux objectifs nationaux.

Tout système éducatif, qu'il s'agisse d'un district local ou du système d'enseignement public d'un pays tout entier, est constitué d'un grand nombre de pièces mobiles et de personnes. Les structures et les pratiques institutionnelles résistent au changement. Et les groupes de personnes ont des priorités multiples parfois et contradictoires. Par conséquent, la transformation des systèmes et la planification à rebours en commençant par les objectifs ultimes de l'éducation, puis en comprenant le système en question, et enfin en identifiant les parties du système qui peuvent le mieux être améliorées ou modifiées pour améliorer toutes les autres parties - sont essentielles. (Pour en savoir plus, voir « Transforming education systems: Why, what, and how »).

Trouver un équilibre entre l'identification des bonnes innovations éducatives développées à l'extérieur et des efforts importants pour identifier et renforcer les innovations locales et la capacité de mise à l'échelle. Les enseignants, les chefs d'établissement et les autres personnes qui sont proches des enfants et des communautés sont ceux qui connaissent le mieux les besoins des élèves et qui, avec le soutien, la formation et les conditions de travail appropriés, peuvent devenir une source merveilleuse d'améliorations systémiques et évolutives de l'éducation.

Les partenariats sont importants : Attirer l'attention des décideurs et des responsables politiques en utilisant des recherches fondées sur des données

Une ONG ou un autre groupe ayant une innovation prometteuse doit identifier ses champions, réseaux ou leviers communautaires potentiels et établir un partenariat authentique dès le début. Utilisez-les pour accéder au gouvernement de niveau provincial et national ; utilisez les institutions religieuses le cas échéant. Mettre un ancien représentant du gouvernement dans l'équipe de mise à l'échelle. Tirer parti des partenariats public-privé dans les pays qui les apprécient. Ne sous-estimez pas le pouvoir productif des populations locales qui soutiennent les innovations avec lesquelles elles sont d'accord ou le pouvoir négatif de la résistance à celles qui ne le sont pas.

Des recherches supplémentaires sur la prise de décision en matière d'éducation, les innovations efficaces dans le domaine de l'éducation et la mise à l'échelle sont cruellement nécessaires - en particulier des études approfondies, à méthodes mixtes, qui examinent les processus de mise à l'échelle, l'impact de la mise à l'échelle et les effets longitudinaux des innovations mises en œuvre sur de multiples parties prenantes. Tant que ce travail n'est pas financé et hiérarchisé, il ne pourra pas contribuer profondément à la base de connaissances existante.

Les décideurs politiques des PFR-PRI travaillent au sein de bureaucraties contraignantes et sont influencés par de multiples forces concurrentes, et ils doivent prendre des décisions rapidement et avec des informations insuffisantes. Cela signifie qu'ils bénéficieront de la mise à l'échelle des exécutants et des chercheurs qui peuvent faciliter leur travail. Disposer d'arguments convaincants alignés sur les priorités nationales, présenter les bonnes preuves de la bonne manière au bon moment, et comprendre le processus du point de vue des décideurs sont des stratégies clés pour réussir.

Atteindre un impact équitable à long terme

Actuellement, l'ensemble des incitations à l'amélioration de l'éducation encourage la mise en œuvre de projets à court terme plutôt que la mise à l'échelle pour un impact à long terme. Ce n'est que lorsque les incitations financières, politiques et autres sont modifiées et alignées pour permettre l'adoption profonde et durable d'une innovation qu'une amélioration fondamentale se produira (figure 2). Cela devient la responsabilité de tous, à commencer par les organisations donatrices et l'architecture mondiale du développement de l'éducation.

Tenez également compte du biais urbain : S'il peut sembler logique, à première vue, d'investir des ressources et d'intensifier le travail dans les zones urbaines, il n'est ni équitable ni viable à long terme de négliger les régions rurales. C'est pourquoi il est essentiel de considérer l'éducation en milieu rural comme un

domaine prioritaire, notamment, mais pas uniquement, en ce qui concerne les technologies éducatives.

En ce qui concerne l'équité et la durabilité, il est nécessaire de s'interroger en profondeur sur la manière de tirer parti des promesses de la technologie dans l'éducation sans négliger ses inconvénients. Tout d'abord, tous les aspects de la technologie éducative ne sont pas identiques. Il est donc essentiel de démêler quels types de technologie numérique dans l'éducation sont les plus réalisables et peuvent produire les plus grands avantages. Deuxièmement, nous ne devons pas ignorer les diverses complications liées à la technologie - notamment les guestions de confidentialité, les fractures numériques, le développement des enseignants et l'entretien durable - dans la ruée vers un avenir numérique. Troisièmement, il est nécessaire de donner la priorité à la recherche neutre menée par des tiers sur les avantages, les coûts, les effets et les processus de mise à l'échelle des innovations en matière de technologies de l'information et de la communication, afin que chaque itération s'améliore par rapport à la précédente.

FIGURE 2

Ingrédients pour l'adoption par le gouvernement des innovations en matière d'éducation

NÉCESSAIRE ent interne ou externe disponible

Financement interne ou externe disponible qui se poursuive pendant les phases précoce et intermédiaire

Analyse coût-bénéfice favorable

Testé dans le comté et ayant donné de bons résultats

Adapté au pays/à la région en question

Répond ou résout un besoin national déjà identifié (sans négliger les zones rurales)

S'occupe des intérêts politiques régionaux/mondiaux populaires et des intérêts des donateurs

Plan fiscal pour le cas où le financement initial se tarit

IMPORTANT

L'éducation est reconnue au niveau national comme une priorité absolue et bénéficie d'un soutien actif au niveau local

Soutien des donateurs internationaux

Un ministère de l'éducation fort

Encadrer comme quelque chose qui sera adapté au fil du temps pour durer une fois que le soutien extérieur aura disparu

Considéré comme apolitique ou capable de conserver le soutien des futures administrations gouvernementales

Une infrastructure globale de mise en œuvre de l'éducation

Équipe de mise en œuvre/de mise à l'échelle jouissant d'une excellente réputation ou de la confiance du gouvernement

Les ingrédients pour une mise à l'échelle réussie

Pour faire avancer ce travail important, il faut plus d'éléments que ce que ces pages décrivent. Nous attendons avec impatience le prochain cycle d'étude ROSIE: un nouvel ensemble de conclusions et de discussions sera publié en 2023. En attendant, nous conclurons par deux éléments supplémentaires qui, à notre avis, sont nécessaires à la mise à l'échelle des innovations éducatives dans les PFR-PRI. Le premier est un dialogue honnête entre tous les participants. Comme nous l'a indiqué un fonctionnaire au Kirghizistan,

Il nous faut avoir des conversations ouvertes et authentiques avec nos électeurs et les responsables de notre pays à tous les niveaux. Je conseille à tous les membres du gouvernement : Mettez vos plans d'éducation en ligne et demandez l'avis de tous. Organisez des groupes de discussion avec différentes personnes, encore et encore, et écoutez-les. Expliquez-leur ce que vous faites. Si vous n'écoutez pas les gens, vous commettrez des erreurs, mais lorsque vous écoutez les gens, vous ne pouvez pas vous tromper.

Le dernier élément est l'espoir. Comme l'a dit un participant : « Je dois toujours espérer le meilleur. Nous devons travailler dur, prendre de bonnes décisions et renforcer tous les mécanismes sur lesquels nous avons un certain contrôle pour nous assurer que toutes ces [innovations prometteuses] travaillent à améliorer la vie de nos enfants. Si cela se produit, alors mon souhait aura été exaucé! »

Notes de fin

- 1 "What is learning poverty?", The World Bank, 28 avril 2021, https://www.worldbank.org/en/topic/education/ brief/what-is-learning-poverty
- 2 United Nations, "100 million more children fail basic reading skills because of COVID-19", United Nations News, 26 mars 2021, https://news.un.org/en/ story/2021/03/1088392
- 3 Jenny Perlman Robinson, Molly Curtiss, et Patrick Hannahan, "Millions Learning Real-time scaling labs: Emerging findings and key insights," (Washington D.C.: Brookings Institution, 2020), https://www.brookings. edu/wp-content/uploads/2020/06/Millions-Learning-Real-time-Scaling-Labs-FINAL.pdf.
- Molly Curtiss Wyss et Jenny Perlman Robinson, "Improving children's reading and math at large-scale in Côte d'Ivoire: The story of scaling PEC," (Washington D.C.: Brookings Institution, 2021). https://www. brookings.edu/wp-content/uploads/2021/10/CDI-Final-Report_ENG_Web.1.pdf
- Patrick Hannahan, Jenny Perlman Robinson, et Christina Kwauk, "Improving learning and life skills for marginalized children: Scaling the Learner Guide Program in Tanzania, (Washington D.C.: Brookings Institution, 2021), https://www.brookings.edu/research/ improving-learning-and-life-skills-for-marginalizedchildren/.
- 6 Brad Olson, Patrick Hannahan, et Gustavo Arcia (2021). How Do Government Decision makers Identify and Adopt Innovations for Scale? Brookings Institution. https://www.brookings.edu/blog/education-plusdevelopment/2021/04/21/how-do-governmentdecisionmakers-identify-and-adopt-innovations-forscale/
- 7 Jenny Perlman Robinson, Chantale Kallas, Maya Elliott, Heidi Rosbe, et Hebah Foda, "3 insights on expanding the impact of early learning opportunties in Jordan" Brookings Institution, 19 mai 2022, https://www.brookings.edu/blog/education-plusdevelopment/2022/05/19/3-insights-on-expanding-theimpact-of-early-learning-opportunities-in-jordan/
- 8 Jenny Perlman Robinson et Victoria Tinio, "Who's ready to change? Tracking adaptations during scaling in education" Brookings Institution, 22 juillet 2021, https://www.brookings.edu/blog/education-plusdevelopment/2021/07/22/whos-ready-to-changetracking-adaptations-during-scaling-in-education/

- 9 Brad Olsen, "Minding the gap: The disconnect between government bureaucracies and cultures of innovation in scaling", Brookings Institution, 23 juin 2021, https://www.brookings.edu/blog/educationplus-development/2021/06/23/minding-the-gap-thedisconnect-between-government-bureaucracies-andcultures-of-innovation-in-scaling/
- 10 Brad Olsen et Gustavo Arcia, "When pilot studies aren't enough: Using data to promote innovations at scale" Brookings Institution. 11 mai 2021. https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2021/05/11/when-pilot-studies-arent-enough-using-data-to-promote-innovations-at-scale/
- 11 Organisation mondiale de la Santé, Scaling up projects and initiatives for better health: from concepts to practice (Geneva: World Health Organization Press, 2016).
- 12 Brad Olsen, "Scaling education innovations for impact in low- and middle-income countries during COVID: Reflections on key themes" Brookings Institution, 16 décembre 2021 https://www.brookings.edu/research/ scaling-education-innovations-for-impact-in-low-andmiddle-income-countries-during-covid/#who
- 13 Brad Olsen, "Scaling."
- 14 Russ Marion, The Edge of Organization: Chaos and Complexity Theories of Formal Social Systems. (SAGE Business and Economics, 1999); Marvin Wideen, Jolie Mayer-Smith, et Barbara Moon, A Critical Analysis of Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. Review of Education Research, 68:2. (1998): 130-178.
- A. Caldwell, Nine Contributing Factors That Help to Drive the Decisionmaking Process in Low and Middle Income countries (With a Brief Look at Five Countries). Rapport de recherche interne, Brookings Institution. (2021).
- Urie Bronfenbrenner, Reality and Research in the Ecology of Human Development. Procédure de l'American Philosophical Society, 119(6), 439 – 469. (1975) http://www.jstor.org/stable/986378
- 17 Caldwell, A. (2021). Nine Contributing Factors That Help to Drive the Decisionmaking Process in Low and Middle Income countries (With a Brief Look at Five Countries). Rapport de recherche interne, Brookings Institution.
- "The World Factbook" Agence centrale de renseignement. 8 septembre 2022. https://www.cia. gov/the-world-factbook/

- "The World Factbook" Agence centrale de renseignement. 8 septembre 2022. https://www.cia. gov/the-world-factbook/
- "The World Factbook" Agence centrale de renseignement. 8 septembre 2022. https://www.cia. gov/the-world-factbook/
- 21 "The World Factbook" Agence centrale de renseignement. 8 septembre 2022. https://www.cia. gov/the-world-factbook/
- "The World Factbook" Agence centrale de renseignement. 8 septembre 2022. https://www.cia. gov/the-world-factbook/
- 23 Riho Sakurai, "Challenges for implementing Inclusive Education in Bhutan," Journal of International Cooperation in Education 19, No.2 (2017): 71-81, https://cice.hiroshima-u.ac.jp/wp-content/ uploads/2018/01/19-2-5.pdf.
- 24 "Bhutan", UNESCO Institute for Statistics, consulté le 9 septembre 2022, https://uis.unesco.org/en/country/bt
- "Completion rate, primary education, both sexes (%)," ODD 4 mars 2022 Release, consulté le 9 septembre 2022, http://sdg4-data.uis.unesco.org/.
- "Completion rate, lower secondary education, both sexes (%)," ODD 4 mars 2022 Release, consulté le 9 septembre 2022, http://sdq4-data.uis.unesco.org/.
- 27 "El Salvador," Institut de statistiques de l'UNESCO, consulté le 9 septembre 2022, http://uis.unesco.org/en/ country/sv
- **28** "El Salvador," World Bank Data, consulté le 9 septembre 2022, https://data.worldbank.org/country/SV
- 29 "Complete rate, primary education, both sexes (%)", ODD 4 mars 2022 Release, consulté le 9 septembre 2022, http://sdg4-data.uis.unesco.org/
- "Complete rate, lower secondary education, both sexes (%)", ODD 4 mars 2022 Release, consulté le 9 septembre 2022, http://sdq4-data.uis.unesco.org/.
- "Complete rate, upper secondary education, both sexes (%)", ODD 4 mars 2022 Release, consulté le 9 septembre 2022, http://sdg4-data.uis.unesco.org/.
- "Guatemala", Institut de statistiques de l'UNESCO, consulté le 9 septembre 2022, https://uis.unesco.org/ en/country/gt
- "Guatemala", Institut de statistiques de l'UNESCO, consulté le 9 septembre 2022, https://uis.unesco.org/ en/country/gt
- "Complete rate, primary education, both sexes (%)", ODD 4 mars 2022 Release, consulté le 9 septembre 2022, http://sdg4-data.uis.unesco.org/.

- "Complete rate, lower secondary education, both sexes (%)", ODD 4 mars 2022 Release, consulté le 9 septembre 2022, http://sdg4-data.uis.unesco.org/.
- "Complete rate, upper secondary education, both sexes (%)", ODD 4 mars 2022 Release, consulté le 9 septembre 2022, http://sdg4-data.uis.unesco.org/.
- "Kyrgyzstan", Institut de statistiques de l'UNESCO, consulté le 9 septembre 2022, https://uis.unesco.org/ en/country/kg
- 38 "Kyrgyzstan", Institut de statistiques de l'UNESCO, consulté le 9 septembre 2022, https://uis.unesco.org/ en/country/kg
- "Completion rate, primary education, both sexes (%)," ODD 4 mars 2022 Release, consulté le 9 septembre 2022, http://sdg4-data.uis.unesco.org/.
- "Complete rate, lower secondary education, both sexes (%)", ODD 4 mars 2022 Release, consulté le 9 septembre 2022, http://sdg4-data.uis.unesco.org/.
- 41 "Complete rate, upper secondary education, both sexes (%)", ODD 4 mars 2022 Release, consulté le 9 septembre 2022, http://sdg4-data.uis.unesco.org/.
- "Malawi", Institut de statistiques de l'UNESCO, consulté le 9 septembre 2022, https://uis.unesco.org/en/ country/mw
- "Malawi", Institut de statistiques de l'UNESCO, consulté le 9 septembre 2022, https://uis.unesco.org/en/ country/mw
- "Complete rate, primary education, both sexes (%)", ODD 4 mars 2022 Release, consulté le 9 septembre 2022, http://sdg4-data.uis.unesco.org/
- "Complete rate, lower secondary education, both sexes (%)", ODD 4 mars 2022 Release, consulté le 9 septembre 2022, http://sdg4-data.uis.unesco.org/
- "Complete rate, upper secondary education, both sexes (%)", ODD 4 mars 2022 Release, consulté le 9 septembre 2022, http://sdq4-data.uis.unesco.org/
- 47 "Decentralization in Bhutan", The World Bank, consulté le 9 septembre 2022, http://web.worldbank.org/archive/ website01061/WEB/0_CO-17.HTM#:~:text=Bhutan%20 views%20decentralization%20as%20an,as%20 contribute%20to%20equitable%20development.
- 48 "El Salvador", United Cities and Local Governments and OECD, (octobre 2016), https://www.oecd.org/regional/ regional-policy/profile-El-Salvador.pdf.
- "Guatemala", United Cities and Local Governments et OCDE, (octobre 2016), https://www.oecd.org/regional/ regional-policy/profile-Guatemala.pdf.
- "Kyrgyzstan", United Cities and Local Governments et OCDE, (octobre 2016), https://www.oecd.org/regional/ regional-policy/profile-Kyrgyzstan.pdf.

- "Malawi", United Cities and Local Governments et OCDE, (octobre 2016), https://www.oecd.org/regional/regional-policy/profile-Malawi.pdf.
- "Country Dashboard: Bhutan," Fragile States Index, consulté le 9 septembre 2022, https:// fragilestatesindex.org/country-data/.
- "Country Dashboard: El Salvador," Fragile States Index, consulté le 9 septembre 2022, https:// fragilestatesindex.org/country-data/.
- "Country Dashboard: Guatemala," Fragile States Index, consulté le 9 septembre 2022, https:// fragilestatesindex.org/country-data/.
- "Country Dashboard: Kyrgyzstan,", Fragile States Index, consulté le 9 septembre 2022, https:// fragilestatesindex.org/country-data/
- "Country Dashboard: Malawi," Fragile States Index, consulté le 9 septembre 2022, https:// fragilestatesindex.org/country-data/.
- **57** Bill Frelick, "Bhutan's Ethnic Cleansing," The New Statesman, 1er février 2008.
- *Bhutan Education Blueprint 2014-2024: Rethinking Education," (Thimphu, Bhutan: Ministry of Education, Royal Government of Bhutan, 2014), https://www.globalpartnership.org/content/bhutan-education-blueprint-2014-2024.
- 59 https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/bhutan_education_blueprint_2014-2024.pdf ?VersionId=FpaoULCupj9MLirVS83pyEu4 AWhIVw5K
- 60 https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public /bhutan_education_blueprint_2014-2024.pdf? VersionId=FpaoULCupj9MLirVS83py Eu4AWhIVw5K
- **61** School Education in Bhutan Policy, Current Status, and Challenges Kuenzang Gyeltshen and Sonam Zangmo
- https://www.unicef.org/bhutan/media/2666/file/EiE%20 Report%202021.pdf
- "El Salvador," Global Partnership for Education, dernière mise à jour le 9 septembre 2022, https://www. globalpartnership.org/where-wework/el-salvador.
- "4.1.1 Proportion of children and young people (a) in grades 2/3; (b) at the end of primary; and (c) at the end of lower secondary achieving at least a minimum proficiency level in (i) reading and (ii) mathematics, by sex," ODD 4 mars 2022 Version, consultée le 9 septembre 2022, http://sdg4-data.uis.unesco.org/.

- 65 "4.1.2 Completion rate (primary education, lower secondary education, upper secondary education)," ODD 4 mars 2022 Version, consultée le 9 septembre 2022, http://sdg4-data.uis.unesco.org/.
- "Key Issues affecting Youth in El Salvador," OCDE, consulté le 9 septembre 2022, https://www.oecd.org/dev/inclusive-societies-development/youth-issues-in-el-salvador.htm#:~:text=There%20are%20a%20 number%20of,chaotic%20urbanization%2C%20and%20 finally%20local.
- 67 "El Salvador: Events of 2021," Human Rights Watch, consulté le 9 septembre 2022, https://www.hrw.org/ world-report/2022/country-chapters/el-salvador.
- "Education Guatemala: Factsheet," USAID, consulté le 9 septembre 2022, https://www.usaid.gov/sites/ default/files/documents/education-factsheet-Guatemala-en.pdf.
- 69 "Education Guatemala: Factsheet," USAID, consulté le 9 septembre 2022, https://www.usaid.gov/sites/ default/files/documents/education-factsheet-Guatemala-en.pdf.
- 70 Miranda Mazariegos, "Why lots of kids still aren't back in school in Guatemala," National Public Radio Goats and Soda, 30 mars 2022, https://www.npr.org/sections/ goatsandsoda/2022/03/30/1088882574/why-lots-ofkids-still-arent-back-in-school-in-guatemala.
- 71 Miranda Mazariegos, "Why lots of kids still aren't back in school in Guatemala," National Public Radio Goats and Soda, 30 mars 2022, https://www.npr.org/sections/goatsandsoda/2022/03/30/1088882574/why-lots-of-kids-still-arent-back-in-school-in-guatemala.
- 72 "Kyrgyz Republic," Global Partnership for Education, dernière mise à jour le 9 septembre 2022, https://www.globalpartnership.org/where-we-work/kyrgyz-republic.
- 4.1.1 Proportion of children and young people (a) in grades 2/3; (b) at the end of primary; and (c) at the end of lower secondary achieving at least a minimum proficiency level in (i) reading and (ii) mathematics, by sex," ODD 4 mars 2022 Version, consultée le 9 septembre 2022, http://sdg4-data.uis.unesco.org/.
- 74 "Education," UNICEF Kyrgyzstan, consulté le 9 septembre 2022, https://www.unicef.org/kyrgyzstan/ education
- 75 "Kyrgyz Republic," Global Partnership for Education, dernière mise à jour le 9 septembre 2022, https://www. globalpartnership.org/where-we-work/kyrgyz-republic.
- 76 "Education," UNICEF Kyrgyzstan, consulté le 9 septembre 2022, https://www.unicef.org/kyrgyzstan/ education

- 77 "Education: Kyrgyz Republic," USAID, dernière mise à jour le 14 avril 2022, https://www.usaid.gov/kyrgyzrepublic/education.
- 78 Gulmira Sultanova, Syedah Aroob Iqbal, and Naveed Hassan Naqvi, "Making up for a year of lost learning in the Kyrgyz Republic," World Bank Blogs, 29 septembre 2021, https://blogs.worldbank.org/ europeandcentralasia/making-year-lost-learning-kyrgyzrepublic.
- 79 "Malawi: Education Program Overview," USAID (2021), https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/ Education-Fact-Sheet-2021.pdf.
- *Malawi: Education Program Overview," USAID (2021), https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/ Education-Fact-Sheet-2021.pdf.
- 4.1.1 Proportion of children and young people (a) in grades 2/3; (b) at the end of primary; and (c) at the end of lower secondary achieving at least a minimum proficiency level in (i) reading and (ii) mathematics, by sex," ODD 4 mars 2022 Version, consultée le 9 septembre 2022, http://sdg4-data.uis.unesco.org/.
- "School-aged Children," UNICEF Malawi, consulté le 9 septembre 2022, https://www.unicef.org/malawi/ school-agechildren#:~:text=There%20are%20 many%20other%20challenges,to%20deliver%20 gender%2Dresponsive%20pedagogy.
- 83 Elijah Sandram, "Challenges Facing Education Sector in Malawi during the COVID-19 Pandemic," Youth Parliament for SDG, consulté le 9 septembre 2022, http://www.ypsdg.info/nd.jsp?id=13
- 84 Robert Arnove, "World-systems Analysis and Comparative Education in the Age of Globalization" in The Springer International Handbook of Comparative Education, vol.22, Eds. R. Cowen et A.M. Kazamias (Springer, Dordrecht, 2009), 101-119. https://link. springer.com/ chapter/10.1007/978-1-4020-6403-6_8
- Julia Kaufman, Amanda Glassman, Ruth Levine, et Janeen Madan Keller, "BREAKTHROUGH TO POLICY USE: Reinvigorating Impact Evaluation for Global Development" (Center for Global Development, Washington DC 2022) https://www.cgdev.org/sites/ default/files/reinvigorating-impact-evaluation-for-globaldevelopment.pdf
- **86** Arcia, G. (2021) Scaling Educational Innovations: How do Decisionmakers Make Decisions? Internal Research Review, CUE, Washington DC: Brookings Institution.

- 87 List, J., Suskind, D., Supplee, L. [Eds.] (2021) The Scale- Up Effect in Early Childhood and Public Policy: Why Interventions Lost Impact at Scale and What We Can Do About It. New York: Routledge. https://doi. org/10.4324/9780367822972
- **88** David Istance, Alejandro Paniagua, Rebecca Winthrop, et Lauren Ziegler, *Learning to leapfrog: Innovative pedagogies to transform education.* (Washington DC: Brookings Institution 2019).
- 89 Larry Cuban, How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990. (New York: Teachers College Press, 1993).
- 90 Instance, et.al "Leapfrogging"
- 91 Etienne Wenger, "Communities of Practice: a brief introduction", 1999, https://scholarsbank.uoregon.edu/ xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20 introduction%20to%20CoP.pdf
- 92 Arcia, "Scaling"
- 93 Paul Cairney, and Richard Kwiatkowski, "How to communicate effectively with policymakers: combine insights from psychology and policy studies". *Palgrave Communications* 3, 37 (2017). https://doi.org/10.1057/ s41599-017-0046-8
- 94 Brad Olsen et Lisa Kirtman. "Teacher as mediator of school reform: An examination of teacher practice in 36 California restructuring schools." Teachers College Record 104, no. 2 (mars 2002): 301-24. https://doi. org/10.1111/1467-9620.00164.
- 95 Laurence Chandy, Akio Hosono, Homi Kharas, Johannes Linn, Getting to Scale: How to Bring Development Solutions to Millions of Poor People. (Washington DC: Brookings Institution Press, 2013).
- 96 ScalingXchange, Scaling the impact of innovation and research: a call to action from the Global South, 2022 https://www.scalingxchange.org/
- 97 Une troisième raison de ne pas refuser l'offre d'un donateur externe pour une innovation inutile est que le décideur gouvernemental se met en réseau ou cherche à s'attirer les faveurs de l'organisation internationale dans l'espoir d'y trouver un emploi après la fin de son mandat. Nous en avons eu la preuve à plusieurs reprises.

- 98 Jeffrey, Sachs, Aid Ironies. Huffington Post. (2009) https://www.huffpost.com/entry/aid-ironies_b_207181; Dambisa Moyo, Aid Ironies: A Response to Jeffrey Sachs. Huffington Post. (2009). https://www.huffpost. com/ entry/aid-ironies-a-response-to_b_207772. William Easterly, Sachs Ironies: Why Critics are Better for Foreign Aid than Apologists. Huffington Post. (2009). https://www.huffpost.com/entry/sachs-ironies-why-critics_b_207331
- 99 Niilo Kauppi, The Global Ranking Game: Narrowing Academic Excellence Through Numerical Objectification. Studies in Higher Education, 43:10. (2018). 1750-1762.
- **100** Michael Seelig, *How 20 Years of Education Reform Has Created Greater Inequality*. Stanford Social Innovation Review. (2020).
- Johannes Linn. "Hardwiring the scaling-up habit in donor organizations" Brookings Institution. 16 décembre 2021.
- 102 Il est intéressant de noter qu'aucune des personnes interrogées n'a parlé du rôle des universités nationales qui pourraient offrir ou apporter au gouvernement des innovations en matière d'éducation au niveau national. Un ancien fonctionnaire du ministère a parlé d'une université américaine qui a élaboré un programme d'enseignement professionnel que le Salvador mettait en œuvre. Et plusieurs ont parlé de la contribution des experts universitaires locaux en termes d'expertise des données ou de développement des enseignants au niveau de la formation initiale ou continue. Mais pour la plupart, les universités nationales n'ont pas été citées comme sources d'innovations éducatives.
- 103 David Kirp, Make School a Democracy. The New York Times. (2015) https://www.nytimes.com/2015/03/01/ opinion/sunday/make-school-a-democracy.html; Santiango Rincón-Gallardo, S. Large Scale Pedagogical Transformation as Wide-Spread Cultural Change in Mexican Public Schools. Journal of Educational Change, 17. (2016) 411-436.
- 104 "Improving Literacy for Children Through the Support of Community Networks". GPE KIX, consulté le 30 juin 2022, https://www.gpekix.org/project/improvingliteracy-children-through-support-community-networks
- 105 Strengthening Teachers and School Principals' Capacity for Scaling Innovation from the Bottom Up in the Education System in the Caribbean, GPE KIX, consulté le 30 juin 2022, https://www.gpekix.org/project/ strengthening-teachers-and-school-principals-capacityscaling-innovation-bottom-education

- 106 Data Must Speak about Positive Deviance Approaches to Learning, GPE KIX, consulté le 30 juin 2022, https:// www.gpekix.org/project/data-must-speak-aboutpositive-deviance-approaches-learning
- 107 Karl Weick, "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems." Administrative Science Quarterly 21, no. 1 (1976): 1–19. https://doi.org/10.2307/2391875.
- 108 Alejandro Ganimian, Emiliana Vegas, et Frederick Hess, Realizing the Promise: How can Education Technology Improve Learning for All? Center for Universal Education at Brookings. (2020); Escueta, M., Nickow, J., Oreopoulos, P., et Quan, V. Upgrading Education with Technology: Insights from Experimental Research. Journal of Economic Literature, 58:4. 897-996. (2020).
- 109 State of Broadband Report. The State of Broadband: People-Centered Approaches for Universal Broadband. Commission sur le haut débit pour le développement durable de l'UIT/UNESCO. Genève: Union internationale des télécommunications. (2021); Sustainable Energy for All. Energizing Finance: Comprendre le paysage 2020. Vienne: Sustainable Energy for All. (2020).
- 110 Ganimian et.al., "Realizing"; Autor, D., Basu, K., Qureshi, Z., & Rodrik, D. An Inclusive Future? Technology, New Dynamics, and Policy Challenges. Forum mondial de la Brookings Institution sur la démocratie et la technologie. (2022).
- 111 Rebecca Winthrop et David Sengeh, "Transforming education systems: Why, what, and how", Brookings Institution. https://www.brookings.edu/research/ transforming-education-systems-why-what-and-how/

Bibliographie

- Arcia, G. (2021) Scaling Educational Innovations: How do Decisionmakers Make Decisions? Internal Research Review, CUE, Washington DC: Brookings Institution.
- Arnove, 2009 https://link.springer.com/ chapter/10.1007/978-1-4020-6403-6_8
- Ascher, W. (2021). Coping with Intelligence Deficits in Poverty-Alleviation Policies in Low-Income Countries. *Policy Sciences*, 54. 345-370.
- Autor, D., Basu, K., Qureshi, Z., et Rodrik, D. (2022). An Inclusive Future? Technology, New Dynamics, and Policy Challenges. Forum mondial de la Brookings Institution sur la démocratie et la technologie.
- Bagby, E., Swift-Morgan, J., Niang, A., et Upadhyay, A. (2022). Achieving Cost-Effective Instructional Coaching at Scale: Evidence from Senegal. Chemonics International Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1975). Reality and Research in the Ecology of Human Development. Procédure de l'American Philosophical Society, 119(6), 439–469. http://www.jstor.org/stable/986378
- Cairney, P., Kwiatkowski, R. How to communicate effectively with policymakers: combine insights from psychology and policy studies. Commune de Palgrave 3, 37 (2017). https://doi.org/10.1057/s41599-017-0046-8
- Caldwell, A. (2021). Nine Contributing Factors That Help to Drive the Decisionmaking Process in Low and Middle Income countries (With a Brief Look at Five Countries). Rapport de recherche interne, Brookings Institution.
- Cavanagh, S. (2017). Most K-12 Spending Goes to Salaries and Benefits. EducationWeek. https://www.edweek.org/policy-politics/most-k-12-spending-goes-to-salaries-and-benefits/2017/06
- Chandy, L., Hosono, A., Kharas, H., Linn, J. (2013) Getting to Scale: How to Bring Development Solutions to Millions of Poor People. Washington DC: Brookings Institution Press.

- Crawfurd, L., & Pugatch, T. (2020). Teacher Labour Markets in Developing Countries. Documents de discussion IZA, 12985.
- Cuban, L. (1993). How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., et Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, Californie: Learning Policy Institute.
- Easterly, W. (2009). Sachs Ironies: Why Critics are Better for Foreign Aid than Apologists. Huffington Post. https://www.huffpost.com/entry/sachs-ironies-whycritics_b_207331
- EdTech Team. (2022). Knowledge Pack: EMIS 2.0 Learning and Accountability System Architecture (LASA). Washington, D.C.: Groupe de la Banque mondiale.
- Edwards, D. B. (2018). The trajectory of global education policy: Community-based management in El Salvador and the global reform agenda. Palgrave Macmillan.
- Escueta, M., Nickow, J., Oreopoulos, P., et Quan, V. (2020). Upgrading Education with Technology: Insights from Experimental Research. *Journal of Economic Literature*, 58:4. 897-996.
- Fixsen, D., Naoom, S., Blase, K., Friedman, R., et Wallace, F. (2005). Implementation Research: A Synthesis of the Literature. Tamps, Floride: Université de Floride du Sud, Institut de santé mentale de Louis de la Parte, Réseau national de recherche sur la mise en œuvre.
- Fuller, B. et Caldwell, A. (2000). « Education in Southern Africa: The Paradox of Progress. » Dans *The Uncertain Promise of Southern Africa, (eds)* York Bradshaw et Stephen Ndegwa. Bloomington: Indiana University Press.
- Ganimian, A., Vegas, E., et Hess, F. (2020). Realizing the Promise: How can Education Technology Improve Learning for All? Center for Universal Education at Brookings.

- Hickey, S., et Hossain, N. (2019). *Politics of Education in Developing Countries: From Schooling to Learning*. Presse de l'Université d'Oxford.
- Istance, D., Paniagua, A., Winthrop, R., et Ziegler, L (2019). Learning to leapfrog: Innovative pedagogies to transform education. Brookings.
- Kafyulilo, A. (2014). Professional Development Through Teacher Collaboration: An Approach to Enhance Teaching and Learning in Science and Mathematics in Tanzania. *Africa Education Review*, 10:4. 671-688.
- Kaufman, J., Glassman, A., Levine, R., Madan Keller, J. (2022) Breakthrough to Policy Use: Reinvigorating Impact Evaluation for Global Development. Washington, DC: Centre pour le développement mondial.
- Kauppi, N. (2018). The Global Ranking Game: Narrowing Academic Excellence Through Numerical Objectification. *Studies in Higher Education*, 43:10. 1750-1762.
- Kirp, D. (2015). Make School a Democracy. The *New York Times*. https://www.nytimes.com/2015/03/01/opinion/sunday/make-school-a-democracy.html
- Kraft, M., Blazar, D., et Hogan, D. (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. Review of Educational Research, 88:4. 547-588.
- Linn, J. (2021) Hardwiring the scaling-up habit in donor organizations. Brookings Institution.
- List, J., Suskind, D. et Al-Ubaydli. (2019). The Science of Using Science: Towards an Understanding of the Threats to Scaling Experiments. *Document de travail n° 2019-73 du Becker Friedman Institute for Economics*. 1-36.
- List, J., Suskind, D., Supplee, L. [Eds.] (2021) The Scale-Up Effect in Early Childhood and Public Policy: Why Interventions Lost Impact at Scale and What We Can Do About It. New York: Routledge. https://doi. org/10.4324/9780367822972
- Marion, R. (1999). The Edge of Organization: Chaos and Complexity Theories of Formal Social Systems. SAGE Business and Economics.

- McNeil, L. (2013). Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge. Routledge.
- Mezirow, J. (1995). Transformation Theory of Adult Learning. Dans M.R. Welton, *In Defense of the life-world* (39-70). New York: State University of New York Press.
- Moyo, D. (2009). Aid Ironies: A Response to Jeffrey Sachs. *Huffington Post*. https://www.huffpost.com/entry/aid-ironies-a-response-to_b_207772
- Olsen, B. (2008). Teaching What They Learn, Learning What They Live: How Teachers' Personal Histories Shape Their Professional Development. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Olsen, B. et Kirtman, L. (2002). Teacher as mediator of school reform: An examination of teacher practice in 36 California restructuring schools. *Teachers College Record*, 104(2). 301-324.
- Palacios, M. (2004). Investing in Human Capital: A Capital Markets Approach to Student Funding. Cambridge, Royaume-Uni: Presse de l'Université de Cambridge.
- Powell, W. and DiMaggio, P. (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: Presse de l'Université de Chicago.
- Rincón-Gallardo, S. (2016). Large Scale Pedagogical Transformation as Wide-Spread Cultural Change in Mexican Public Schools. *Journal of Educational Change*, 17. 411-436.
- SABER. (2014). Education Management Information Systems Data Collection Instrument Training Manual. Groupe de la Banque mondiale.
- Sachs, J. (2009). Aid Ironies. *Huffington Post*. https://www.huffpost.com/entry/aid-ironies_b_207181
- Seelig, M. (2020). How 20 Years of Education Reform Has Created Greater Inequality. Stanford Social Innovation Review.
- State of Broadband Report. (2021). The State of Broadband: People-Centered Approaches for Universal Broadband. Commission sur le haut débit pour le développement durable de l'UIT/UNESCO. Genève: Union internationale des télécommunications.

- Sutoris, P. (2018). Ethically Scaling Up Interventions in Educational Development: A Case for Collaborative Multisited Ethnographic Research. *Comparative education*, 54:3. 390-410
- Sustainable Energy for All. 2020. Energizing Finance: Comprendre le paysage 2020. Vienne: Sustainable Energy for All.
- Tinio, V., Lim, C., & Modesto, J. (2022). Supporting Teacher Professional Development at Scale. Foundation for Information Technology Education and Development, inc.
- Vescio, V., Ross, D., et Adams, A. (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. Teaching and Teacher Education, 24. 80-91.
- Villaneza, R. (2019). Scaling Education Programs in the Philippines: A Policymaker's Perspective. Brookings Institution.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., et Moon, B. (1998). A Critical Analysis of Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Education Research*, 68:2. 130-178.
- Winthrop, R., Sengeh, D. (2022). Transforming education systems: Why, what, and how. Brookings Institution.
- Winthrop (2018). We studied 3,000 new education ideas here's how to choose the best. Brookings Institution.

ANNEXE I COHORTE ROSIE 1

ABRA

CONCORDIA UNIVERSITY, WILFRID LAURIER UNIVERSITY, AGA KHAN ACADEMIES UNIT OF AKDN ET WORLD VISION CANADA

- · Projet: Utiliser la technologie pour améliorer l'alphabétisation dans la Limite Sud.
- Pays cibles: Bangladesh, Kenya et Rwanda.
- Question de 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 celles des élèves?
- Résumé du projet: Ce projet utilise un logiciel d'alphabétisation adapté à la Limite Sud pour améliorer les résultats d'apprentissage des enfants dans les pays à faibles revenus afin d'augmenter l'apprentissage des étudiants en améliorant les pratiques d'enseignement grâce à des technologies pédagogiques de développement professionnel. Le projet met à l'échelle deux innovations logicielles pour l'éducation, ABRACADABRA et READS, mises en œuvre par le biais d'un développement professionnel et d'un soutien de suivi pour les enseignants dans des formats en face à face, mixtes et entièrement en ligne. Le projet implique des études sur le terrain dans les communautés urbaines, rurales et distantes. Une évaluation régulière du projet et de ses stratégies de mise à l'échelle alimentent des améliorations progressives des outils et des techniques pour augmenter les chances de réussite.

DMS

BUREAU DE LA RECHERCHE DE L'UNICEF - INNOCENTI

- Projet: Les données doivent parler (Data Must Speak, DMS) des approches divergentes positives de l'apprentissage.
- Pays cibles: Burkina Faso, Éthiopie, Lao PDR, Madagascar, Népal, Niger, Togo et Zambie.
- Question de recherche: Quels sont les facteurs liés aux données qui entravent et permettent la mise en œuvre du DMS?
- Résumé du projet: Ce projet adapte et met à l'échelle une innovation éprouvée de l'UNICEF sur l'utilisation des données dans le secteur de l'éducation, DMS, et vise à générer de meilleures connaissances et pratiques sur l'utilisation des données pédagogiques de plus en plus disponibles pour élargir l'accès et améliorer les performances au niveau de l'école. La recherche intègre le concept de déviance positive, utilise une approche à méthodes mixtes et est simultanément mise en œuvre dans huit pays d'Afrique et d'Asie qui ont identifié le besoin d'une meilleure gestion des données comme élément essentiel de leurs plans sectoriels de l'éducation.

PAL

LE RÉSEAU PEOPLE ACTION LEARNING (PAL), PRATHAM, CONSEIL AUSTRALIEN POUR LA RECHERCHE ÉDUCATIVE

- Projet : Évaluation de mise à l'échelle commune de l'apprentissage précoce et fondamental des mathématiques de la Limite Sud.
- Pays cibles: Bangladesh, Kenya, Mali, Mozambique, Népal, Nicaragua, Nigeria, Pakistan, Sénégal, Tanzanie et Ouganda.
- Question de recherche : Quelles sont les similitudes et les différences entre les pays en matière de compétences en calcul et en alphabétisation ?
- Résumé du projet: Ce projet vise à mettre à l'échelle un outil numérique adaptable d'alphabétisation et de calcul à échelle commune (ELANA) conçu pour évaluer, rapporter et fournir des données pertinentes pour la communauté que les parents et les communautés peuvent facilement comprendre. KIX soutient la conception et l'expansion de cet outil dans trois districts dans 12 pays d'Amérique latine, d'Afrique et d'Asie.

TaRL Africa

TEACHING AT THE RIGHT LEVEL (ENSEIGNER AU BON NIVEAU, TARL):

- Projet: Teaching at the Right Level (Enseigner au bon niveau, TaRL): Apprendre à améliorer le mentorat et le suivi des enseignants à grande échelle dans les systèmes gouvernementaux africains.
- Pays cibles : Côte d'Ivoire, Nigeria et Zambie.
- Question de recherche: Comment rendre les modèles de mentorat, de formation et de suivi de TaRL plus rentables pour que les systèmes gouvernementaux puissent fonctionner à grande échelle?
- Résumé du projet: L'équipe de TaRL Africa travaille actuellement avec les gouvernements de Côte d'Ivoire, du Nigeria et de Zambie pour mettre en œuvre l'approche TaRL. Ce projet s'appuie sur le travail actuel de TaRL pour promouvoir l'appropriation durable et efficace de l'approche TaRL par le gouvernement. Le projet pilote de nouvelles innovations pour les approches de mentorat et de suivi TaRL, en testant rigoureusement les meilleures innovations à grande échelle dans les systèmes gouvernementaux.

TPD@Scale

FOUNDATION FOR INFORMATION TECHNOLOGY EDUCATION AND DEVELOPMENT (FITED, FONDATION POUR L'ENSEIGNEMENT ET LE DÉVELOPPEMENT DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION), SUMMA, WORLDREADER

- Projet : Adaptation et mise à l'échelle des approches de développement professionnel des enseignants au Ghana, au Honduras et en Ouzbékistan.
- Pays cibles: Ghana, Honduras et Ouzbékistan.
- Question de recherche: Comment et dans quelle mesure l'approche TPD@Scale 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 applique les TIC pour permettre un accès et une participation plus équitables aux expériences d'apprentissage de qualité des enseignants autrement impossibles par des moyens conventionnels. Les principaux objectifs du projet sont de développer un cadre et des directives pour adapter, mettre en œuvre, évaluer et améliorer continuellement les modèles éprouvés de TPD@Scale; renforcer la capacité des ministères de l'éducation et des parties prenantes pertinentes à tous les niveaux à concevoir, développer, mettre en œuvre, évaluer et améliorer continuellement TPD@Scale; et promouvoir des changements de politique et de pratique éclairés par des preuves en vue d'un meilleur accès au développement professionnel des enseignants à l'aide de l'approche TPD@Scale.

ULLN

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 (FOSDEH)

- Projet: Renforcer l'alphabétisation des enfants grâce au soutien des réseaux communautaires (ou Unlock Literacy Learning Networks (ULLN, Débloquer les réseaux d'apprentissage de l'alphabétisation))
- Pays cibles: Ghana, Honduras et Nicaragua.
- Question de 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 et son impact sur les résultats de l'alphabétisation?
- Résumé du projet : Le modèle de projet du consortium Unlock Literacy Learning Network (ULLN) travaille avec des enseignants, des dirigeants communautaires, des parents, des bénévoles et des administrateurs pour adapter le modèle de projet des approches Unlock Literacy (UL) au sein des systèmes d'apprentissage locaux. Grâce à la recherche, le consortium étudie la manière dont les acteurs communautaires travaillent en collaboration, s'adaptent et interagissent avec le secteur officiel de l'éducation pour mettre en œuvre et soutenir les activités d'alphabétisation communautaire (y compris les camps de lecture) afin d'améliorer la fluidité de la lecture des filles et des 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 (de la 1ère à la 3ème année) afin d'améliorer les niveaux d'alphabétisation des enfants au sein des populations vulnérables.

COHORTE ROSIE 2

AfC

ASSOCIATES FOR CHANGE (AFC, ASSOCIÉS POUR LE CHANGEMENT), GHANA, CENTRE FOR THE STUDY OF THE ECONOMIES OF AFRICA (CSEA, CENTRE D'ÉTUDE DES ÉCONOMIES D'AFRIQUE), NIGERIA

- Projet: Renforcer l'accès à une éducation de qualité pour les enfants ruraux et marginalisés en Afrique de l'Ouest: Une étude comparative des programmes pédagogiques accélérés et des modèles d'éducation axés sur les filles au Ghana, au Nigeria et en Sierra Leone.
- Pays cibles: Ghana, Nigeria et Sierra Leone.
- Question de recherche: Comment renforcer la capacité des gouvernements à adopter et à transposer à grande échelle des innovations efficaces en matière d'éducation accélérée dans les politiques afin de réduire le nombre d'enfants non scolarisés?
- Résumé du projet: Ce projet vise à générer des leçons pour améliorer la mise à l'échelle des programmes d'éducation accélérée (Accelerated Education Programs, AEP) au Ghana, au Nigeria et en Sierra Leone et mène une analyse de quatre innovations en cours dans ces pays (projet d'éducation de base complémentaire de l'école pour la vie, approches stratégiques de l'éducation des filles, traitement de l'éducation au nord-est du Nigeria et projet de cercles de filles ciblées en Sierra Leone) 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.

CAMFED

THE CAMPAIGN FOR FEMALE EDUCATION (CAMFED, LA CAMPAGNE POUR L'ÉDUCATION FÉMININE)

- 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 cibles: Tanzanie, Zambie et Zimbabwe.
- Question de recherche : Comment les gouvernements peuvent-ils adopter et étendre les éléments de base d'un programme de soutien social et de mentorat dirigé par des jeunes dans ces trois pays ?
- Résumé du projet: Ce projet examine comment les gouvernements de la Tanzanie, de la Zambie et du Zimbabwe peuvent adopter et étendre de manière durable les éléments de base du programme de soutien social et de mentorat dirigé par des jeunes et basé sur des preuves, le Guide de l'apprenant. Le programme Guide de l'apprenant vise à améliorer l'accès et le maintien des filles dans l'enseignement secondaire et à les doter d'un large éventail de compétences pratiques nécessaires à la transition vers des moyens de subsistance productifs et satisfaisants. Le projet examine l'efficacité du programme dans le cadre d'une mise en œuvre conjointe par le gouvernement et son impact sur les filles marginalisées en Tanzanie et étudie comment cette approche pourrait être transférée en Zambie et au Zimbabwe pour intégrer l'intervention dans leurs structures gouvernementales.

CEIBAL

FONDATION CEIBAL

- Projet : Adaptations numériques pour un enseignement à distance efficace et inclusif dans les communautés rurales du Honduras et du Nicaragua.
- Pays cibles: Honduras et Nicaragua.
- Question de recherche: Quelle est la meilleure stratégie pour adapter, mettre en œuvre et renforcer l'utilisation de la technologie 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 pédagogiques 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 mixtes utilisant diverses technologies disponibles et les cadres pédagogiques appropriés. Le projet définit et teste les utilisations éprouvées de la technologie, y compris les plateformes numériques et la télévision pédagogique, ainsi que les stratégies d'apprentissage associées dans des contextes ruraux culturellement diversifiés, et établit des conditions et des voies pour la mise à l'échelle et la réplication. 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.

CL4STEM

IBRAHIM BADAMASI BABANGIDA UNIVERSITY, LAIPAI (IBBUL), TATA INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES (TISS)ET THE OPEN UNIVERSITY OF TANZANIA

- Projet : L'apprentissage connecté pour le renforcement des capacités des enseignants en sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (CL4STEM).
- Pays cibles: Bhoutan, Nigeria et Tanzanie.
- Question de 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 s'attaque à la pénurie mondiale d'enseignants STEM de qualité en adaptant et en testant CLIx, plateforme de ressources pédagogiques 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 implique deux études majeures intégrant des méthodes de recherche quantitatives et qualitatives, une étude de diffusion de l'innovation visant à générer des informations sur les processus et les facteurs qui soutiennent l'adaptation de l'innovation à de nouveaux contextes et les conditions pour soutenir la mise à l'échelle dans ces contextes, ainsi que des études d'impact CLIX sur les résultats d'apprentissage atteints par les enseignants et les élèves. À partir de ce projet, une suite de ressources pédagogiques ouvertes est organisée et adaptée pour s'adapter aux contextes et besoins locaux, de nouvelles communautés de pratique sont créées sur les plateformes TIC, et de nouvelles informations sur l'adaptation des approches de formation des enseignants sont partagées et intégrées dans les établissements d'enseignement des enseignants.

DUCE

DAR ES SALAAM UNIVERSITY COLLEGE OF EDUCATION (DUCE), KIBABII UNIVERSITY (KIBU), ET UNIVERSITY OF ZAMBIA (UNZA)

- Projet: Renforcer le mentorat et le soutien des enseignants en poste
- Pays cibles: Kenya, Tanzanie et Zambie.
- Question de 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 adapte et met à l'échelle le modèle de mentorat et de soutien des enseignants dans le cadre de la formation continue des enseignants en milieu scolaire (SITT), qui implique la formation d'enseignants expérimentés et de tuteurs de collège pour encadrer d'autres enseignants du secondaire par le biais d'échanges d'apprentissage entre pairs, de modèles de leçons et d'enseignement en équipe. La SITT, qui a fait ses preuves dans les écoles primaires, est contextualisée et adaptée 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 escompté du projet est de renforcer les efforts du gouvernement pour mettre en œuvre des programmes de formation des enseignants en service qui fonctionnent bien dans les écoles et améliorent la qualité de l'enseignement, responsabilisent les élèves et améliorent la qualité de l'enseignement de base.

I-HELP

PROJET D'APPRENTISSAGE PRÉCOCE INCLUSIF À DOMICILE (INCLUSIVE HOME-BASED EARLY LEARNING PROJECT, IHELP)

- Projet : Projet d'apprentissage précoce inclusif à domicile : Améliorer l'accès aux services d'accueil et d'éducation de la petite enfance de qualité et équitables.
- Pays cibles: Kenya, Ouganda et Zimbabwe.
- Question de recherche: Comment les modèles efficaces de prise en charge et d'éducation de la petite enfance (early childhood care and education ECCE) peuvent-ils être adoptés et mis à l'échelle pour augmenter l'accès et améliorer la préparation scolaire 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 sur la base de jeux) pour combler l'écart dans le soutien du gouvernement auquel sont confrontés les programmes ECCE d'engagement des familles et des communautés dans de nombreux pays africains. Le projet intègre différents éléments de ces trois modèles pour créer IHELP afin de générer des informations 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 prévu du projet est une action renforcée au niveau de la communauté et au niveau national pour fournir un accès à un ECCE de qualité pour les garçons et les filles, y compris les personnes handicapées, en Ouganda, au Kenya et au Zimbabwe.
- * Aucune donnée d'I-HELP n'est incluse dans le cycle d'analyse actuel

Fondation Karanta

FONDATION KARANTA, FORUM DES FEMMES ÉDUCATRICES AFRICAINES (FORUM FOR AFRICAN WOMEN EDUCATIONALISTS, FAWE), RÉSEAU DE RECHERCHE ÉDUCATIVE POUR L'AFRIQUE DE L'OUEST ET DU CENTRE (EDUCATIONAL RESEARCH NETWORK FOR WEST AND CENTRAL AFRICA, ERNWACA)/RÉSEAU OUEST ET CENTRE AFRICAIN DE RECHERCHE EN ÉDUCATION (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 (Centre d'apprentissage) en Afrique de l'Ouest.
- Pays cibles: Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, Niger et Sénégal.
- Question de recherche: Dans quelle mesure l'innovation proposée apporte-t-elle des solutions aux enjeux politiques communs qui consistent à offrir de nouvelles opportunités aux enfants et jeunes non scolarisés ou déscolarisés qui ont quitté l'enseignement primaire et secondaire?
- Résumé du projet: Le 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 en Afrique de l'Ouest, est un projet de recherche en éducation non formalisée. Il est mise en œuvre par la Fondation Karanta en partenariat avec le Forum des femmes éducatrices africaines (FAWE) et le Réseau de recherche éducative pour l'Afrique de l'Ouest et centrale (ERNWACA). L'objectif général du projet est de mettre en œuvre un programme innovant pour offrir de nouvelles opportunités aux enfants et aux jeunes âgés de 8 à 15 ans, en dehors du système scolaire, par le biais de passerelles entre l'éducation non formalisée et l'éducation formalisée. Grâce à des recherches approfondies sur les pratiques pédagogiques éprouvées et les innovations en matière de passerelles, un nouveau modèle de centres pédagogiques non formalisés basés dans les écoles est développé et piloté dans les pays. Ce programme innovant met l'accent sur le genre, l'inclusion et utilise un enseignement bilingue. À la fin de la phase expérimentale, un plan de mise à l'échelle du modèle sera proposé par l'équipe du projet.

SAHE

SOCIETY FOR THE ADVANCEMENT OF EDUCATION (SOCIÉTÉ POUR L'AVANCEMENT DE L'ÉDUCATION, SAHE)

- Projet: Utilisation des données pour l'amélioration scolaire: opportunités, défis et solutions évolutives.
- Pays cibles: Népal et Pakistan.
- Question de recherche : Comment le Cadre d'amélioration scolaire (School Improvement Framework, SIF) 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 manière dont les autres niveaux du système éducatif peuvent soutenir l'amélioration au niveau des écoles. Les indicateurs dans les 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 combine des approches qualitatives et quantitatives dans

le cadre d'une conception de recherche appliquée, et les résultats escomptés comprennent une voie contextuelle pour la mise à l'échelle de l'innovation au Népal et au Pakistan.

UHAITI

UNIVERSITÉ D'ÉTAT DE 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 cibles: Haïti et Sainte-Lucie.
- Question de recherche: Dans quelle mesure la formation et le renforcement des capacités en matière d'innovation sociale aident-ils les directeurs et les enseignants à être des agents de changement dans le système éducatif?
- Résumé du projet: Ce projet vise à améliorer la capacité des acteurs locaux des systèmes pédagogiques d'Haïti et de Sainte-Lucie à identifier et à comprendre les défis pédagogiques concrets, à concevoir et tester des solutions, et à partager les résultats avec des pairs et des décideurs. Le projet vise à atteindre trois objectifs: répondre aux besoins sociaux, améliorer les capacités des parties prenantes clés et utiliser efficacement les ressources limitées. Ce projet combine des méthodes qualitatives et quantitatives avec des composantes participatives et teste des méthodologies éprouvées axées sur la formation des acteurs clés pour introduire des innovations de bas en haut, éclairer les réformes politiques nationales en cours à Sainte-Lucie et Haïti, et se concentrer sur les conditions pour une mise à l'échelle efficace des innovations.

BROOKINGS

1775 Massachusetts Ave NW, Washington, DC 20036 (202) 797-6000 www.brookings.edu