



# RENFORCER L'IMPACT DE L'ÉDUCATION NOUVELLES LEÇONS TIRÉES DE 14 ÉQUIPES QUI METTENT À L'ÉCHELLE LES INNOVATIONS DANS DES PAYS À REVENU FAIBLE OU INTERMÉDIAIRE

ANALYSE EN COURS DU PROJET ROSIE

BRAD OLSEN, MÓNICA RODRÍGUEZ ET MAYA ELLIOTT





Center for  
**Universal Education**  
at BROOKINGS

# RENFORCER L'IMPACT DE L'ÉDUCATION NOUVELLES LEÇONS TIRÉES DE 14 ÉQUIPES QUI METTENT À L'ÉCHELLE LES INNOVATIONS DANS DES PAYS À REVENU FAIBLE OU INTERMÉDIAIRE

## ANALYSE EN COURS DU PROJET ROSIE

**BRAD OLSEN** est chercheur principal au Center for Universal Education (Centre pour l'éducation universelle) de Brookings.

**MÓNICA RODRÍGUEZ** est consultante en recherche au Center for Universal Education de Brookings.

**MAYA ELLIOTT** est coordinatrice de projets et assistante de recherche au Center for Universal Education de Brookings.

### REMERCIEMENTS

Les auteurs remercient les collaborateurs de ROSIE qui ont généreusement partagé, non seulement leur temps, mais également leurs observations, réflexions et idées réunies dans ce rapport. Nous sommes profondément reconnaissants pour tous les enseignements tirés.

Nous tenons également à remercier Nica Basuel, Rohan Carter Rau, Larry Cooley, Molly Curtiss Wyss, Bruce Fuller, Marian Licheri, Tracy Olson, Jenny Perlman Robinson, Katie Portnoy, Omar Qargha et nos traducteurs de TransPerfect.

Ce projet est financé par le Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange (KIX), partenariat conjoint entre le Global Partnership for Education (GPE) (Partenariat mondial pour l'éducation) et l'International Development Research Centre (IDRC) (Centre de recherches pour le développement international). Les opinions exprimées dans les présentes ne représentent pas nécessairement celles du GPE, de l'IDRC ou de leurs Conseils d'administration.

Brookings s'engage à garantir la qualité, l'indépendance et l'impact dans 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

<b>Synthèse</b> .....	<b>5</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>8</b>
<b>Innovations et stratégies de mise à l'échelle des collaborateurs de ROSIE</b> .....	<b>12</b>
Les innovations .....	12
Les sources d'innovation .....	14
Les stratégies de mise à l'échelle .....	14
<b>Ce que nous avons découvert</b> .....	<b>16</b>
<b>I. Traiter plus de parties prenantes comme des champions</b> .....	<b>17</b>
Qui les équipes identifient-elles comme parties prenantes dans leur parcours de mise à l'échelle ? .....	17
Comment les équipes impliquent-elles les parties prenantes ? .....	20
<b>II. Intégrer les enseignants et les chefs d'établissements comme partenaires actifs dans la mise à l'échelle</b> .....	<b>22</b>
Difficultés à engager les enseignants en tant que parties prenantes .....	22
<b>III. Comprendre ce qui est <i>compliqué</i> et ce qui est <i>complexe</i> dans l'environnement propice</b> .....	<b>26</b>
COVID-19 .....	26
Climats politiques et élections .....	28
Structures de gouvernance .....	29
Financement .....	30
Technologie pédagogique .....	31
Corrections de trajectoire pour gérer la complexité .....	34
<b>IV. Comprendre l'importance des incitations et que nous ne pouvons pas réfléchir à court terme à notre façon d'avoir un impact durable</b> .....	<b>36</b>
Les cycles électoraux encouragent les résultats rapides et font changer les priorités .....	36
Le financement de subventions à court terme encourage la concurrence et la fragmentation .....	36

# CONTENU

Les recherches axées sur les données d'impact sont encouragées par rapport aux recherches qualitatives sur la mise en œuvre et le processus de mise à l'échelle .....	38
Les recherches qui encouragent un prisme d'équité peuvent mettre en évidence de nouvelles dimensions de la mise à l'échelle .....	39
<b>Dernières réflexions</b> .....	<b>42</b>
<b>Annexe I</b> .....	<b>44</b>
<b>Notes de fin</b> .....	<b>52</b>
<b>Références</b> .....	<b>54</b>

# SYNTHÈSE

L'éducation est cruciale au développement d'individus performants, de communautés saines, de sociétés robustes, d'économies dynamiques et d'une planète prospère. Pourtant, alors que la plupart des mesures disponibles sur l'éducation indiquent une amélioration impressionnante de l'accès à l'éducation dans les pays à revenu faible et intermédiaire au cours des dernières décennies, il existe encore un fossé décisif dans les résultats pédagogiques entre et au sein des pays. Cela s'explique en partie par le fait que, bien que l'accès à l'école se soit amélioré, la qualité de l'apprentissage est encore souvent languissante, et cela avant la pandémie de COVID-19.<sup>1</sup>

Bien qu'il existe de nombreuses tentatives pour traiter les mauvais résultats pédagogiques dans le monde entier, de nombreux efforts appliquent un état d'esprit de projet à court terme, un financement limité et l'accent mis sur les pilotes de validation de concepts. Malheureusement, les efforts à petite échelle ne peuvent pas résoudre les enjeux des systèmes pédagogiques d'aujourd'hui. Répondre aux enjeux pédagogiques contemporains nécessite une action coordonnée entre les parties prenantes, des preuves régulières de l'impact et l'accent mis sur l'expansion et l'approfondissement de l'impact de toute intervention ponctuelle afin qu'elle atteigne plus d'apprenants et fasse évoluer l'ensemble des systèmes. En un mot, une « mise à l'échelle » est nécessaire.

Le terme « mise à l'échelle » représente un éventail d'approches, de la réplication délibérée à la diffusion naturelle en passant par l'intégration dans les systèmes nationaux, qui élargissent et approfondissent l'impact, conduisant à des améliorations durables dans la vie des individus.

Ce rapport examine les parcours de mise à l'échelle de 14 initiatives pédagogiques régionales et mondiales que l'on tente de standardiser dans 30 pays à revenu faible et intermédiaire (PRITI). En 2020, le Center for Universal Education (CUE) de la Brookings Institution a rejoint le Knowledge and Innovation Exchange (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), partenariat conclu entre le GPE et le Centre de recherches pour le développement international (CRDI), afin de promouvoir une initiative de recherche et de soutien professionnel internationale, multi-équipes et basée sur la conception, appelée Recherche sur la mise à l'échelle de l'impact des innovations dans l'éducation (Research on Scaling the Impact of Innovations in Education, ROSIE). L'objectif du partenariat est triple :

1. Améliorer la qualité et les résultats des efforts de mise à l'échelle parmi les projets mondiaux et régionaux du KIX par le biais de recherches appliquées et de recommandations conceptuelles et pratiques.
2. Générer de nouvelles données sur les stratégies efficaces de mise à l'échelle d'initiatives pédagogiques par le biais de recherches et d'analyses des projets des partenaires du KIX et de recherches complémentaires axées sur les facteurs clés et les conditions propices du point de vue des décideurs nationaux.
3. Développer et diffuser des ressources pratiques, factuelles, et des outils conceptuels pour les partenaires du KIX, les parties prenantes de l'éducation dans les pays membres du GPE, les entités régionales et la communauté internationale de développement sur la mise à l'échelle des initiatives éducatives afin d'optimiser la qualité, l'inclusion, l'équité et la durabilité.

Pour ce faire, le CUE a réfléchi aux enseignements tirés des 14 équipes de coopération de ROSIE afin de proposer des idées et des recommandations à la fois pour les équipes de coopération de ROSIE et pour d'autres praticiens, décideurs politiques et donateurs dans le monde entier qui œuvrent pour

mettre à l'échelle l'impact de leurs efforts visant à améliorer les résultats en matière d'éducation et d'apprentissage.

Le rapport présente nos réflexions empiriques et offre des conseils pertinents. Les recherches étant encore en cours, le rapport n'offre pas d'explication globale ni de cadre pour la mise à l'échelle, mais présente plutôt des illustrations et des analyses provisoires de sujets qui font partie du processus de mise à l'échelle dans l'éducation à travers le monde.

## LES INNOVATIONS

Chacune des 14 équipes qui ont participé à l'étude travaille pour le compte d'une innovation qui promet d'avoir un impact durable et puissant sur certains aspects de l'enseignement dans au moins un pays. Les innovations comprennent des outils ou méthodologies d'apprentissage/d'enseignement, des efforts dans le cadre du Teacher Professional Development (TPD) (développement professionnel des enseignants), des Education Management Information Systems (EMIS) (systèmes d'information de gestion de l'éducation) et des évaluations de l'apprentissage.

Dix équipes mettent en œuvre une innovation déjà développée ailleurs par des organisations partenaires. Les quatre innovations restantes ont été développées localement par des équipes de coopération de ROSIE elles-mêmes. Certaines équipes poursuivent une stratégie de mise à l'échelle descendante, tandis que d'autres poursuivent des stratégies ascendantes ou à voies multiples.

## CE QUE NOUS AVONS DÉCOUVERT

En analysant les parcours de mise à l'échelle en cours de ces 14 équipes ROSIE, nous avons pu confirmer certaines conclusions de mise à l'échelle et la sagesse conventionnelle déjà connues, ainsi que les façons dont la mise à l'échelle, en tant que processus itératif, non linéaire et complexe, était différente de la mise en œuvre de réformes. Pourtant, nous avons également appris de nouvelles informations sur la mise à l'échelle et identifié des lacunes ou tensions qui méritent une enquête plus approfondie. Le rapport traite des conclusions émergentes des parcours de mise à l'échelle des équipes organisés en quatre grandes catégories : les parties prenantes dont les enseignants et les chefs d'établissements, l'environnement propice et les incitations. Par la même occasion le rapport soulève des hypothèses pour interroger et mettre en pratique les recommandations à prendre en compte. Plus précisément, les discussions de ce rapport sont organisées autour de quatre principes de fonctionnement.

## I. TRAITER PLUS DE PARTIES PRENANTES COMME DES CHAMPIONS

En examinant les différents groupes de parties prenantes et la manière dont les équipes ROSIE interagissent avec elles, nous examinons le rôle de ces relations dans le parcours de mise à l'échelle et pourquoi il peut être bénéfique de traiter plus de parties prenantes comme des champions et plus de champions comme des partenaires. Nous sommes conscients que faire passer des circonscriptions à des participants plus actifs prend plus de temps, peut être compliqué et, si l'on ne reste pas attentif, peut faire baisser le rendement, mais il semble qu'en élargissant prudemment le cercle des participants actifs, on peut faire progresser de manière exponentielle les objectifs clés de mise à l'échelle tels que l'adhésion, l'incorporation, la collaboration et la diffusion. Les groupes de parties prenantes importantes comprennent le personnel des gouvernements nationaux et régionaux, les organisations de la société civile, les bénévoles communautaires, les étudiants et les familles.

## II. INTÉGRER LES ENSEIGNANTS ET LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS COMME PARTENAIRES ACTIFS DANS LA MISE À L'ÉCHELLE

Les équipes ROSIE incluent tous des enseignants d'une manière ou d'une autre dans le processus de mise à l'échelle et plus de la moitié des innovations impliquent les chefs d'établissements en tant que parties prenantes. Nous avons rencontré plusieurs défis pour impliquer les enseignants plus activement en tant que partenaires, mais nous pensons que bon nombre de ces problèmes peuvent être résolus et que l'implication des enseignants dans le processus de mise à l'échelle a le potentiel de permettre de récolter des bénéfices accrus et significatifs.

## III. COMPRENDRE CE QUI EST COMPLIQUÉ ET CE QUI EST COMPLEXE DANS L'ENVIRONNEMENT PROPICE

Les stratégies de mise à l'échelle doivent exploiter les caractéristiques de l'environnement immédiat dans l'acceptation et le soutien durable pour intégrer l'innovation dans un usage régulier. Engagés efficacement, ces opportunités identifiées, ou « leviers », augmentent la probabilité d'intégrer une innovation dans les systèmes existants. Lorsque nous parlons de l'environnement propice, nous faisons la distinction entre les termes « *compliqué* » et « *complexe* ». Bien que certains aspects de l'environnement propice puissent être confus, certains aspects sont prévisibles (compliqués) et d'autres

sont imprévisibles (complexes). Nous devons comprendre que nous pouvons nous préparer aux défis *compliqués*, alors que les problèmes *complexes* doivent être résolus au fur et à mesure qu'ils surviennent. Cela signifie que la préparation de la mise à l'échelle en amont et l'adaptabilité sont des ingrédients essentiels.

Les exemples d'influences environnementales abordées dans le rapport complet comprennent la politique électorale, les structures de gouvernance, le financement, les perturbations externes du système général (comme les pandémies mondiales, l'insécurité nationale et les changements de gouvernements) et les technologies pédagogiques.

#### **IV. COMPRENDRE L'IMPORTANCE DES INCITATIONS ET QUE NOUS NE POUVONS PAS RÉFLÉCHIR À COURT TERME À NOTRE FAÇON D'AVOIR UN IMPACT DURABLE**

Bien que la mise à l'échelle soit un processus qui requiert du temps, de la réflexion et une adaptation continue, il s'agit également d'un processus structuré par des incitations. Lorsque les incitations sont en phase, leur force globale se multiplie. Inversement, lorsque les incitations sont mal alignées ou contradictoires, leurs effets peuvent être dilués, voire devenir inconciliables. Pour ces raisons, ce qui est encouragé, par qui et comment deviennent des questions importantes pour la mise à l'échelle. La dernière section analytique du rapport aborde les dimensions de la structure incitative contemporaine à laquelle les équipes de ROSIE sont confrontées, soulève des questions concernant le rôle de la recherche dans la mise à l'échelle et offre des moyens d'encourager l'équité dans les efforts de qualité de l'éducation.

Dans l'ensemble, le rapport présente certains des enseignements que la communauté ROSIE a tirés de ses parcours de mise à l'échelle, relie les données des 14 équipes et donne des conseils de mise à l'échelle aux praticiens, aux chercheurs, aux décideurs politiques, aux donateurs et autres membres de la communauté mondiale de mise à l'échelle de l'éducation. Améliorer l'éducation dans les PRITI est une tâche formidable mieux gérée lorsque toutes les circonscriptions apprennent les unes des autres et trouvent des moyens de travailler ensemble. Ce rapport vise à être une étape supplémentaire dans cette direction.

# INTRODUCTION

Peu contesteront le fait que l'éducation est cruciale au développement d'individus performants, de communautés saines, de sociétés robustes, d'économies dynamiques et d'une planète prospère. Pourtant, alors que la plupart des mesures disponibles sur l'éducation indiquent une amélioration impressionnante de l'accès à l'éducation dans les PRITI au cours des dernières décennies, il existe encore un fossé décisif dans les résultats pédagogiques entre et au sein des pays.<sup>2</sup> Cela s'explique en partie par le fait que, bien que l'accès à l'école se soit amélioré, la qualité de l'apprentissage est encore souvent languissante, même avant la pandémie de COVID-19, et nombreux sont ceux qui affirment que les efforts déployés aux niveaux national et mondial pour améliorer les systèmes d'éducation ne sont jamais couronnés de succès. C'est pourquoi, dans le monde entier, on ne cesse de réclamer une réforme de l'éducation ou une transformation générale des systèmes et que des milliers de nouvelles innovations pédagogiques et d'études empiriques sont publiées chaque année.

C'est dans ce contexte que cette analyse fait état de 14 initiatives pédagogiques régionales et internationales que l'on tente de mettre à l'échelle dans 30 PRITI. En 2020, le Center for Universal Education (CUE) de la Brookings Institution a rejoint le Knowledge and Innovation Exchange (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), partenariat conclu entre le GPE et le Centre de recherches pour le développement international (CRDI), afin de promouvoir une initiative de recherche et de soutien professionnel internationale, multi-équipes et basée sur la conception, appelée Recherche sur la mise à l'échelle de l'impact des innovations dans l'éducation (Research on Scaling the Impact of Innovations in Education, ROSIE). L'objectif du partenariat est triple :

1. Améliorer la qualité et les résultats des efforts de mise à l'échelle parmi les projets mondiaux et régionaux du KIX par le biais de recherches appliquées et de recommandations conceptuelles et pratiques.
2. Générer de nouvelles données sur les stratégies efficaces de mise à l'échelle d'initiatives pédagogiques par le biais de recherches et d'analyses des projets des partenaires du KIX et de recherches complémentaires axées sur les facteurs clés et les conditions propices du point de vue des décideurs nationaux.
3. Développer et diffuser des ressources pratiques, factuelles, et des outils conceptuels pour les partenaires du KIX, les parties prenantes de l'éducation dans les pays membres du GPE, les entités régionales et la communauté internationale de développement sur la mise à l'échelle des initiatives éducatives afin d'optimiser la qualité, l'inclusion, l'équité et la durabilité.

Pour atteindre ces objectifs, le CUE a réfléchi aux enseignements actuellement tirés des 14 équipes de coopération de ROSIE pour proposer des idées, des analyses et des recommandations concrètes à la fois pour les équipes de coopération de ROSIE et pour d'autres praticiens, décideurs politiques et donateurs dans le monde entier qui œuvrent pour mettre à l'échelle l'impact de leurs efforts. Au cours des 18 mois passés à apprendre des équipes de coopération, nous avons constaté un caractère unique, à la fois en termes de types d'innovations pédagogiques, de stratégies de mise à l'échelle et de différents groupes d'exécutants et de partenaires à chaque endroit. Nous avons malgré tout également identifié des aspects et thèmes communs dans les parcours de mise à l'échelle.

Ce rapport présente ces réflexions empiriques et donne des conseils pertinents. Les recherches étant encore en cours, ce rapport n'offre pas d'explication globale ni de cadre de la mise à l'échelle, mais

présente plutôt des illustrations et des analyses provisoires de sujets qui font partie du processus de mise à l'échelle dans l'éducation à travers le monde.

Après avoir présenté notre méthodologie, les équipes, leurs innovations et leurs stratégies de mise à l'échelle, nous nous concentrons sur quatre discussions thématiques interdépendantes : l'implication des parties prenantes, dont les enseignants et les chefs d'établissements, l'importance de l'environnement plus général et le pouvoir des incitations. Plus précisément, nous avons constaté les points suivants : (1) il existe des opportunités de traiter davantage de parties prenantes comme des champions actifs ; (2) l'engagement des enseignants et des chefs d'établissements comme partenaires actifs dans la mise à l'échelle est difficile mais utile ; (3) l'environnement propice est à la fois compliqué et complexe ; et (4) il n'est pas possible de réfléchir à court-terme en matière d'impact et de changement durables lorsqu'il est question de mise à l'échelle.

## Pourquoi mettre à l'échelle ?

Avant d'examiner *comment* les équipes évoluent, il est important de discuter d'abord de ce qu'est la mise à l'échelle et pourquoi nous y attachons de l'importance. Bien qu'il existe de nombreuses tentatives pour traiter les mauvais résultats pédagogiques dans le monde entier, bon nombre de ces efforts appliquent un état d'esprit de projet à court terme, un financement limité et l'accent mis sur les pilotes de validation de concepts. Par conséquent, de nombreuses innovations prennent soudainement fin ou s'estompent et deviennent des « pilotes vers nulle part ».<sup>3</sup>

Les pilotes à petite échelle ne peuvent pas résoudre les enjeux des systèmes pédagogiques d'aujourd'hui. Y répondre nécessite une action coordonnée entre les parties prenantes, des preuves régulières de l'impact et l'accent mis sur l'expansion et l'approfondissement de l'impact de toute intervention afin qu'elle atteigne plus d'apprenants et résiste à l'épreuve du temps.

L'intention de ROSIE est de réunir des chercheurs et des praticiens pour étudier le processus de mise à l'échelle des initiatives pédagogiques. Début 2020, des équipes du principal groupe du KIX ont postulé, et six équipes ont été sélectionnées pour rejoindre ROSIE (voir l'encadré 1). Cette première cohorte de coopération de ROSIE a travaillé aux côtés de l'équipe CUE pour réfléchir, étudier et approfondir l'impact de leurs efforts. En septembre 2021, après une autre série de candidatures,

### ENCADRÉ 1

## Qu'est-ce qu'une « équipe de mise à l'échelle » ?

Les équipes de mise à l'échelle peuvent être des éducateurs, du personnel chargé de la mise en œuvre des politiques, des chefs de projet ou des chercheurs. ROSIE estime que la mise à l'échelle requiert non seulement le travail des éducateurs, du personnel du projet et des dirigeants de l'initiative, mais également des chercheurs qui documentent la mise à l'échelle et renvoient les résultats dans le processus de progression de la mise à l'échelle de l'innovation. Pour cette raison, les équipes de coopération de ROSIE sont composées de praticiens et de chercheurs. Plutôt que d'avoir des rôles distincts, dans le cadre de l'approche de recherche appliquée, les praticiens et les chercheurs s'engagent simultanément dans « faire » et « apprendre » ensemble. Le groupe de personnes impliquées dans la mise à l'échelle pouvant être plus important qu'une simple équipe de projet, et les parties prenantes ayant différents niveaux d'implication, nous utilisons le terme « équipes ROSIE » dans ce rapport pour désigner spécifiquement les équipes qui ont contribué à leurs données, leurs progrès et leurs apprentissages à ce projet de recherche appliquée afin de faciliter la compréhension.

une deuxième cohorte a été sélectionnée pour rejoindre, cette fois-ci neuf équipes des bénéficiaires régionaux du KIX.<sup>4</sup>

Au total, ces équipes de coopération qui font partie de ROSIE travaillent actuellement dans 30 pays (voir figure 1). En outre, l'équipe CUE mène des recherches qualitatives complémentaires sur la manière dont les gouvernements s'engagent dans leurs efforts d'identification, de soutien et d'adoption des innovations pédagogiques à mettre à l'échelle. Pour consulter notre rapport de recherche complémentaire le plus récent, [rendez-vous ici](#).

## Méthodes de recherche

Le projet ROSIE en cours à partir duquel cette analyse est tirée a été conçu pour répondre à deux questions générales : Comment les innovations pédagogiques peuvent-elles être conçues, adaptées et mises à l'échelle pour améliorer l'accès et la qualité de l'éducation ? Et comment la capacité institutionnelle et adaptative de mise à l'échelle est-elle renforcée ? Pour répondre à ces questions, les collaborateurs de CUE et de ROSIE ont développé 5 Common Learning Questions (CLQ) (Cinq questions d'apprentissage communes) et les équipes ont été encouragées à partager périodiquement ce qu'elles apprennent en relation avec les CLQ qui les intéressent. Dans le cadre de leur travail, 14 des 15 équipes ont généreusement soumis des informations liées à leur parcours de mise à l'échelle tous les six mois et discuté de leurs progrès avec l'équipe CUE par le biais de réunions virtuelles.<sup>i</sup> Ces données ont été codées par CUE à l'aide d'une plateforme de recherche qualitative du nom de Dedoose et analysées par rapport aux recherches de mise à l'échelle en cours,<sup>5</sup> aux paradigmes de réforme de l'éducation existants<sup>6</sup> et à la littérature sur le développement de l'enseignement à travers le monde.<sup>7</sup> Avant de présenter nos quatre discussions thématiques, il sera utile de décrire les innovations et les stratégies de mise à l'échelle des 14 équipes ROSIE. En règle générale, nous citons les équipes de ROSIE lorsque cela est pertinent dans ce rapport, mais dans des exemples où des sensibilités politiques sont présentes, nous avons laissé de côté les noms des équipes.

## Équipes ROSIE

Pour plus d'informations sur chaque équipe, reportez-vous à l'[Annexe I](#).

### COHORTE 1

- ABRA
- DMS
- PAL
- TARL AFRICA
- TPD@SCALE
- ULLN

### COHORTE 2

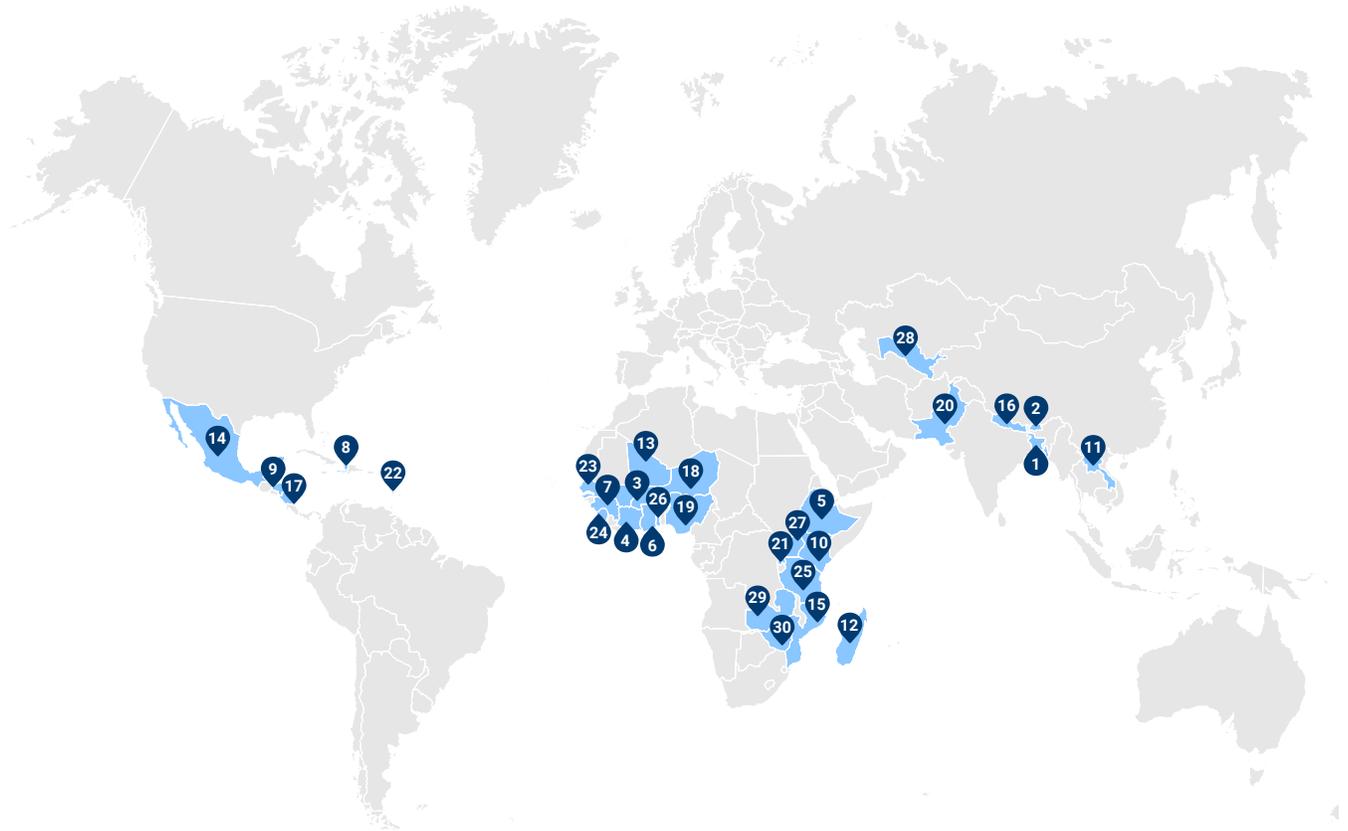
- AFC
- CAMFED
- CL4STEM
- CEIBAL
- DUCE
- IHELP
- FONDATION KARANTA
- SAHE
- UHAITI

---

i Nous avons légèrement modifié de nombreuses citations dans ce rapport pour plus de clarté et de fluidité, et dans certains cas nous les avons traduites en français.

FIGURE 1

Où les équipes de ROSIE mettent en œuvre leurs innovations<sup>ii</sup>



- |                 |               |                 |
|-----------------|---------------|-----------------|
| 1 Bangladesh    | 11 RDP Lao    | 21 Rwanda       |
| 2 Bhoutan       | 12 Madagascar | 22 Sainte-Lucie |
| 3 Burkina Faso  | 13 Mali       | 23 Sénégal      |
| 4 Côte d'Ivoire | 14 Mexique    | 24 Sierra Leone |
| 5 Éthiopie      | 15 Mozambique | 25 Tanzanie     |
| 6 Ghana         | 16 Népal      | 26 Togo         |
| 7 Guinée        | 17 Nicaragua  | 27 Ouganda      |
| 8 Haïti         | 18 Niger      | 28 Ouzbékistan  |
| 9 Honduras      | 19 Nigéria    | 29 Zambie       |
| 10 Kenya        | 20 Pakistan   | 30 Zimbabwe     |

ii Tous les pays énumérés ici ne sont pas abordés dans ce rapport. Plusieurs équipes travaillent dans de nombreux pays, mais pour les besoins de la recherche ROSIE, elles ont généralement identifié un pays de concentration dans lequel leur innovation est mise à l'échelle.



# INNOVATIONS ET STRATÉGIES DE MISE À L'ÉCHELLE DES COLLABORATEURS DE ROSIE

## | Les innovations

Chacune des 14 équipes qui ont participé à l'étude travaille pour le compte d'une innovation qui promet d'avoir un impact durable et puissant sur certains aspects de l'enseignement dans au moins un pays. Ces types d'innovation peuvent être classés comme suit dans la figure 2 :

FIGURE 2

## Types d'innovation des équipes ROSIE



iii. Deux de ces sept innovations s'appuient sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) pour la prestation et comprennent des modules ou programmes de formation des enseignants complémentaires sur la manière de les mettre en œuvre avec les apprenants (ABRA et CEIBAL). La plupart de ces outils sont destinés à être utilisés dans les salles des écoles (ABRA), bien que certains soient situés en dehors des écoles comme initiatives de tutorat/d'enrichissement parascolaire ou comme programmes d'apprentissage pour les enfants/jeunes non scolarisés (OOSCY) (sept équipes : ABRA, AfC, CAMFED, CEIBAL, Fondation Karanta, TaRL Africa et ULLN).

iv. Trois équipes : CL4STEM, DUCEet TPD@Scale

v. Une équipe : UHAITI.

vi. Deux équipes : DMS et SAHE

vii. Une équipe : PAL

## Les sources d'innovation

Dix équipes s'adaptent et mettent en œuvre une intervention déjà développée ailleurs par des organisations partenaires. La contextualisation des innovations pour les nouveaux sites comprend l'ajustement de la langue et du contenu des programmes, des TPD et des outils de collecte de données, ainsi que la création de nouveaux systèmes d'incitation et de partenariats nationaux avec le gouvernement et autres parties prenantes. Sur le plan structurel, l'adaptation des innovations comprend également des changements dans la durée de la formation des enseignants, de nouvelles façons pour les utilisateurs d'accéder aux supports pédagogiques et différentes incitations pour faire participer les enseignants (par ex., prise en charge du coût des données, du transport, ou indemnités d'heures supplémentaires).

Les quatre interventions restantes (un programme d'éducation des filles, une approche d'éducation non formelle, le TPD promouvant l'innovation des enseignants et un cadre de gestion des données) ont été développées localement par les équipes de coopération de ROSIE elles-mêmes. Deux d'entre elles sont entreprises par des organisations nationales qui ont déjà travaillé avec les autorités provinciales de l'éducation de mise à l'échelle (SAHE) ou qui utilisent le financement KIX du GPE pour tester leur innovation pour la première fois (UHAITI). Le programme Learner Guides (Guides de l'apprenant) a été développé par un mouvement panafricain dirigé sur la base de la lutte contre la pauvreté (CAMFED), tandis que le consortium travaillant sur un modèle d'intégration/réintégration des enfants/jeunes non scolarisés (OOSCY) implique une organisation intergouvernementale qui finance l'éducation non formelle dans six pays d'Afrique de l'Ouest (Karanta).

## Stratégies de mise à l'échelle

Dans les cas où des ressources organisationnelles importantes sont regroupées par les membres du consortium ou une « fenêtre d'opportunité » gouvernementale est identifiée, les équipes suivent une approche descendante de la mise à l'échelle.

Deux de ces interventions impliquent que les gouvernements développent activement l'innovation aux côtés de l'équipe

de coopération de ROSIE, soit parce que ses initiateurs sont de nature intergouvernementale (Fondation Karanta au Mali, au Burkina Faso et au Sénégal), soit parce que les provinces ont adopté l'innovation dans le cadre de leurs efforts de suivi de l'éducation et l'ont étendue à toutes les écoles sous leur juridiction (SAHE au Pakistan). Les 12 interventions restantes poursuivent différentes stratégies pour identifier et solliciter la participation du gouvernement, mais leur financement et leur mise à l'échelle sont dirigés par les partenaires de l'équipe ROSIE.

Conformément aux résultats précédents,<sup>8</sup> plusieurs équipes de ROSIE (en particulier celles qui suivent une approche de mise à l'échelle descendante) réussissent en identifiant les priorités gouvernementales et en alignant leur recherche ou innovation sur les besoins existants. Ces innovations sont présentées aux gouvernements élus au niveau national ou régional comme des possibilités de traiter des problèmes préexistants, notamment des préoccupations concernant la qualité des écoles publiques et l'importance émergente de l'EMIS (Népal), l'augmentation des taux de déscolarisation pendant les fermetures liées à la COVID-19 (Kenya, Ouganda, Pakistan, Niger et Burkina Faso), les établissements et les salles de classe surpeuplés (Nigeria, Kenya et Tanzanie), ou l'absence d'un cadre pour l'éducation rurale (Honduras), entre autres.

Une autre approche que certaines équipes de ROSIE ont suivie consiste à intégrer des composants de leur innovation dans la plateforme d'éducation ou le système de formation des enseignants existant d'un pays. Pour l'ABRA, cela signifie que son logiciel d'alphabétisation est inclus dans le portail de contenu numérique du Kenya, le mettant à disposition des écoles et des enseignants, en ligne ou hors ligne, et que la formation associée est accréditée en vertu de la nouvelle exigence du gouvernement en matière de TPD. Trois autres équipes (au Ghana, en Zambie et en Tanzanie) s'efforcent également d'inclure le modèle TPD de leur innovation dans le portail ou répertoire officiel de la commission pédagogique du gouvernement.

Les approches ascendantes de la mise à l'échelle sont moins courantes parmi les 14 équipes de ROSIE. Cinq équipes concentrent leurs stratégies de mise à l'échelle sur la collaboration dans un premier lieu avec les bénéficiaires et les champions locaux. L'une d'entre elles (ULLN) implique les églises et les dirigeants élus ou nommés de la communauté pour soutenir son innovation en matière d'alphabétisation dirigée par la communauté, pratique standard pour l'organisation au sens large (vision mondiale) en charge de la mise en œuvre du programme. Deux autres équipes s'efforcent de tirer parti de la satisfaction du corps enseignant de base pour accroître la demande de soutien de

l'innovation (DUCE et UHAITI). Deux autres équipes créent une demande à l'initiative des écoles en capitalisant sur ce qu'elles considèrent comme l'enthousiasme des étudiants pour leurs innovations et la collaboration entre le gouvernement et la communauté (CAMFED et CEIBAL). Reflétant une approche plus intégrée ou plus flexible, une équipe de collaborateurs de ROSIE (TPD@Scale) cadre le travail de contextualisation de son innovation en proposant trois approches : une voie centrale descendante, une voie localisée ascendante et une combinaison des deux.

Nous considérons que la mise à l'échelle commence dès que toute initiative ayant pour but d'intégrer son innovation dans une utilisation à grande échelle pour avoir un impact est lancée. (Pour connaître le large éventail de voies d'évolution disponibles, consultez le rapport [Millions Learning](#) de 2016). Cependant, nous savons qu'il existe de nombreuses interprétations et approches de la mise à l'échelle. Compte tenu de cela, il est intéressant de réfléchir aux raisons pour lesquelles trois équipes ne considèrent pas nécessairement leur travail comme une mise à l'échelle. Une équipe (réseau PAL) adapte un outil numérique d'évaluation de l'apprentissage commun précédemment utilisé pour une utilisation dans d'autres pays. Elle considère son rôle dans ce processus comme le développement, le raffinement, puis le partage de l'innovation que les utilisateurs peuvent employer comme ils le souhaitent. Bien que certains envisageraient de concevoir un outil et d'y accorder un accès ouvert à une stratégie de mise à l'échelle, l'équipe ne définit pas son travail de cette manière. Deux autres équipes estiment que, parce qu'elles sont au début du processus, découvrant encore l'environnement et concevant encore leur innovation, elles ne sont pas encore au stade de la mise à l'échelle. Bien que cela soit compréhensible, il est important de souligner que la science de la mise à l'échelle souligne la nécessité de « prévoir la mise à l'échelle dès le début en gardant la fin à l'esprit : Planifier des projets pilotes et d'autres recherches programmatiques pour une mise à l'échelle réussie, »<sup>9</sup> Cette différence de compréhension quant à la manière et au moment de mise à l'échelle met en évidence certaines des complexités autour de la notion même de mise à l'échelle, même parmi les équipes de ROSIE.

Sur la base des 14 expériences des équipes de ROSIE, trois facteurs (pas mutuellement exclusifs) semblent faciliter l'acceptation des innovations pour la mise à l'échelle. L'une est l'existence de résultats de mise en œuvre antérieurs provenant d'autres sites acceptés par les réseaux et les parties prenantes locaux. Cela est particulièrement vrai pour les équipes de ROSIE dont les innovations et les approches de mise à l'échelle ont été exécutées dans plusieurs pays

avant leurs travaux actuels financés par KIX. Une deuxième circonstance - en particulier dans les cas où l'intervention a été mise en œuvre de manière limitée dans des sites antérieurs ou avec beaucoup de preuves à l'appui - est lorsque les partenaires d'innovation et de mise à l'échelle ont déjà une réputation établie dans la région cible. Dans plusieurs cas, les collaborateurs de ROSIE s'associent à des organisations de mise en œuvre qui travaillent déjà sur des innovations similaires ou adjacentes sur le territoire depuis une décennie ou plus et qui ont donc une réputation, des connexions préétablies avec des champions et un bilan éprouvé. Un troisième cas de figure est lorsque l'innovation a été alignée sur le besoin urgent d'éducation d'un pays d'une manière qui démontre clairement comment l'innovation répondra au besoin. Les besoins de ces pays se retrouvent souvent dans les documents de politique et les plans sectoriels, s'expriment en étudiant les sujets pédagogiques à l'échelle mondiale ou régionale, ou s'apprennent par le biais de relations avec les fonctionnaires du pays. Un sujet pédagogique actuellement populaire est l'EMIS. Un autre est l'utilisation des TIC pour le TPD. Nous avons constaté que plusieurs équipes tiraient parti de la popularité de pointe de leur sujet pour renforcer le soutien de leur innovation.

Nous avons décrit ces innovations et ces stratégies de mise à l'échelle non seulement pour présenter leur diversité, mais également pour illustrer qu'une stratégie ou une voie de mise à l'échelle n'est jamais claire et s'adapte en permanence. Les stratégies de mise à l'échelle sont des façons systématiques de penser à étendre et à approfondir l'impact de l'innovation, mais elles doivent être continuellement examinées et ajustées en cours de route.



## CE QUE NOUS AVONS DÉCOUVERT

En analysant les récents parcours de mise à l'échelle des 14 équipes de ROSIE, nous avons confirmé certains résultats de mise à l'échelle et des connaissances conventionnelles déjà connus, y compris à partir de cadres tels que les « leviers et les obstacles »,<sup>10</sup> l'interaction entre l'innovation et l'environnement propice,<sup>11</sup> et les façons dont cette mise à l'échelle, en tant que processus itératif, non linéaire et complexe, est différente des paradigmes techniques antérieurs comme la mise en œuvre d'un projet.<sup>12</sup> Pourtant, nous avons également appris de nouveaux détails et de nouvelles informations sur la mise à l'échelle et nous avons identifié des lacunes ou tensions qui méritent une enquête plus approfondie. Le reste de ce rapport met en lumière les conclusions émergentes des parcours de mise à l'échelle de ces équipes, organisées en quatre grandes catégories : les parties prenantes, dont les enseignants et les chefs d'établissement, l'environnement favorable et les incitations.

# I. Traiter plus de parties prenantes comme des champions

Nous définissons une « partie prenante » comme un individu, un groupe ou une organisation qui a un intérêt dans le sujet, la politique ou l'innovation en question, dont les intérêts sont affectés par celle-ci ou qui peut avoir un impact sur sa mise en œuvre.<sup>13</sup> Nous considérons que les parties prenantes sont moins activement impliquées dans une stratégie de mise à l'échelle que celles qui sont considérées comme des « champions » (dédiés au soutien de l'innovation) ou des « partenaires » (pleinement impliqués dans la conception, la mise en œuvre et l'adaptation de l'innovation).

En examinant les différents groupes de parties prenantes et la manière dont les équipes ROSIE interagissent avec eux, nous soulignons le rôle de ces relations dans le parcours de mise à l'échelle et pourquoi il peut être bénéfique de traiter plus de parties prenantes comme des champions et plus de champions comme des partenaires. Nous sommes conscients que le passage des circonscriptions à des participants plus actifs nécessite plus de temps, peut être confus et, si l'on ne fait pas attention, peut entraîner une baisse de rendement. Cependant, l'élargissement minutieux du cercle des participants actifs peut faire progresser de manière exponentielle les objectifs clés de mise à l'échelle tels que l'adhésion, l'adoption, la collaboration et la diffusion.

Nous remarquons que le terme « partie prenante » semble être utilisé si largement et de tellement de manières qu'il risque de perdre sa valeur. Chez CUE, avec l'aide des collaborateurs de ROSIE, nous espérons créer une taxonomie des types de parties prenantes, ce qui permettra aux équipes de mise à l'échelle de différencier la terminologie à la place du terme « partie prenante » générique.

# Qui les équipes identifient-elles comme parties prenantes dans leur parcours de mise à l'échelle ?

Des dizaines de groupes de parties prenantes sont référencés dans les informations que les équipes de ROSIE ont partagées avec CUE. Des exemples provenant des différentes équipes de chaque groupe de parties prenantes sont étudiés plus en détail ci-dessous.

## GOVERNEMENT À TOUS LES NIVEAUX

Le rôle du gouvernement en tant que partie prenante clé est commun dans les 14 projets ROSIE. Les équipes contactent les autorités nationales pour présenter leurs projets ou partager les résultats de la mise en œuvre. Il semble qu'ils le fassent (a) pour démontrer que l'intervention n'est pas « détenue » par une seule organisation mais consiste plutôt en un effort d'expansion démocratique (stratégie commune pour engager l'adhésion du gouvernement) ; (b) pour informer les alliés sur la manière dont l'expansion se déroule (généralement pour galvaniser l'intérêt et augmenter l'adoption) ; (c) dans le but de pousser les ministères de l'éducation à intervenir ; ou (d) pour fusionner les lignes de communication autrement fragmentées dans les secteurs publics.

Qu'un transfert éventuel aux autorités du secteur public soit ou non l'objectif de la stratégie de mise à l'échelle, solliciter le soutien du gouvernement est généralement nécessaire pour qu'une innovation en matière d'éducation soit prospère. Les expériences des équipes ROSIE illustrent de nombreux types de soutien du gouvernement, comme indiqué dans les exemples ci-dessous :

- **Symbolique** : le gouvernement exprime son approbation ou offre des mots gentils de soutien lors de lancements de projets ou d'autres événements, ou désigne un fonctionnaire pour rejoindre ou présider un groupe de travail
- **Officiel** : englobe l'approbation, la permission et/ou la fourniture de la sécurité physique pour fonctionner ; la supervision des efforts de mise en œuvre par le

gouvernement a également été considérée comme une forme d'adhésion à l'innovation<sup>viii</sup>

- **Par l'inclusion dans les systèmes existants** : accréditation de la formation des enseignants de l'intervention<sup>ix</sup>
- **Matériel** : payer tout ou partie des salaires de ceux qui mettent en œuvre l'initiative sur le terrain<sup>x</sup> ; utiliser les fonds budgétaires pour les ressources, ou approuver et installer le logiciel de l'innovation évolutive sur son cloud éducatif national<sup>xi</sup> ; offrir l'utilisation de l'infrastructure scolaire pour l'innovation<sup>xii</sup>
- **Participation du gouvernement** aux systèmes de données de l'éducation qui font partie de l'innovation<sup>xiii</sup>

Bien que les gouvernements fournissent de nombreuses formes de soutien, il peut être difficile de trouver le bon degré d'engagement. De nombreuses équipes ROSIE veulent que les ministères soient impliqués, mais savent que les responsables de l'éducation ont rarement le temps (et que les bureaucraties gouvernementales peuvent causer des retards), et donc trouver un équilibre constructif pour les deux parties, mais pas onéreux pour l'une ou l'autre, est l'objectif. Comme l'a dit une équipe, nous avons dû « ajuster les structures et lier les choix... afin d'éviter une complète anarchie ».

## ONG ET OSC INTERNATIONALES ET RÉGIONALES

Les partenaires de développement tels que les agences bi/multilatérales, les ONG internationales et nationales ou les organisations régionales de la société civile (OSC) sont également des parties prenantes de l'innovation qui jouent divers rôles. Que ce soit en tant que donateurs de l'intervention, alliés potentiels de mise à l'échelle ou prestataires de conseils sur les contextes locaux ou des populations particulières, 12 des équipes ROSIE engagent actuellement ces acteurs (ou prévoient de le faire) par le biais de réunions et d'ateliers de diffusion.

## ONG LOCALES, GROUPES COMMUNAUTAIRES ET BÉNÉVOLES

Les arrangements communautaires tels que les groupes de jeunes, les organisations religieuses, les comités de développement et les familles sont un élément clé de la mise à l'échelle. Cela est particulièrement vrai pour les équipes axées sur l'éducation non formelle, accélérée ou rurale et pour les équipes qui poursuivent une stratégie de mise à l'échelle ascendante, car ces équipes comptent sur les partenaires communautaires pour fournir directement des parties de l'intervention ou agir comme des relais de diffusion de l'innovation.

**Les bénévoles de la communauté** méritent une attention particulière, car les 14 interventions de ROSIE utilisent des bénévoles de la communauté sous une forme ou une autre pour livrer ou mettre en œuvre une partie de la mise à l'échelle de l'innovation. Par exemple, ULLN utilise à la fois des animateurs de lecture et des promoteurs. Les premiers dirigent les camps de lecture et forment les accompagnateurs aux stratégies pour promouvoir la lecture à la maison pour leurs enfants. Les derniers sont plus expérimentés, leur rôle étant d'assister les animateurs et de surveiller la qualité des camps. Dans certains cas, les animateurs bénévoles sont également des promoteurs et, en même temps, peuvent être les parents ou accompagnateurs de certains enfants qui participent au camp de lecture. Les tuteurs de TPD@Scale accompagnent les enseignants dans leurs communautés de formation et d'apprentissage professionnel au Ghana et au Honduras, et les Learner Guides (Guides de l'apprenant) fourniront un mentorat aux filles dans les écoles participantes conformément au programme de compétences fondamentales de la CAMFED en Tanzanie, en Zambie et au Zimbabwe. Un membre de l'équipe PAL a déclaré : « le recrutement de bénévoles contribue à l'implication locale, aide à réduire le coût des enquêtes et simplifie la diffusion des résultats et l'impact dans les communautés ». L'approche de l'équipe ULLN au Nicaragua souligne la manière d'identifier et travailler avec des bénévoles de la communauté de manière systématique : Avant de se lancer dans une nouvelle région, l'équipe identifie les principaux leaders et champions, puis des

viii. AfC, CEIBAL, CL4STEM, Karanta, ULLN

ix. ABRA, CL4STEM, TPD@SCALE, ULLN

x. DUCE, FAWE

xi. ABRA

xii. AfC, CAMFED, Karanta

xiii. Au niveau provincial au Pakistan pour SAHE et au niveau central au Népal pour DMS

contacts supplémentaires sont établis avec des « personnes passionnées par leur travail ». Des accords sont conclus avec les églises, les dirigeants locaux et les bénévoles, puis le personnel partenaire dispense une formation à ces personnes sur la composante communautaire de l'intervention d'alphabétisation de l'ULLN.

Ces exemples illustrent certaines des raisons pour lesquelles les bénévoles de la communauté peuvent être un atout important pour faire évoluer une innovation pédagogique afin d'avoir un impact. Parce qu'ils sont locaux, connaissent le contexte, entretiennent déjà des relations et s'engagent à améliorer leur propre communauté, les bénévoles peuvent représenter un avantage significatif. Cependant, parce qu'ils ne sont pas rémunérés, ils constituent souvent une population peu fiable et beaucoup partent si un travail rémunéré se présente. Lorsqu'ils partent, ils emportent avec eux leur formation et leur mémoire institutionnelle de l'innovation. Pour relever les défis d'un taux de départ élevé, certaines équipes essaient de préparer les bénévoles communautaires existants à former les nouveaux arrivants. D'autres équipes testent des moyens de reconnaître plus officiellement les efforts des bénévoles, soit par le biais de programmes de certification, soit par l'accès à de futures opportunités commerciales ou d'emploi (CAMFED).

**Quelle que soit l'approche, nous suggérons aux équipes d'essayer de récompenser les bénévoles d'une manière ou d'une autre. Ceux qui ne peuvent pas rémunérer les partenaires communautaires peuvent trouver des moyens non monétaires de les récompenser pour leur temps (tels que des certificats, des avantages communautaires ou la reconnaissance publique de leurs importantes contributions).**

## ÉLÈVES ET FAMILLES

Les familles et les accompagnateurs jouent un rôle essentiel dans les stratégies de mise à l'échelle de nombreuses innovations. En les décrivant comme « un pilier fondamental de l'éducation de leurs enfants », ULLN dispense une formation aux familles sur « comment lire aux enfants, comment lire avec les enfants et comment créer des supports de lecture à la maison », livre des sacs à dos remplis d'ouvrages aux domiciles des élèves ; et envoie leurs enfants aux camps de lecture. ABRA a proposé des matériels de lecture de niveau supérieur dans ses colis hebdomadaires pendant les interruptions de service provoquées par la COVID-19, après avoir constaté que les frères et sœurs plus âgés prenaient le relais pour aider les plus jeunes. DUCE considère les parents comme des champions de la mise à l'échelle, car ils estiment que le soutien des parents est nécessaire pour « garantir que [notre] modèle se concrétise réellement au niveau de l'école ».

Les rôles familiaux dans la mise à l'échelle ne se limitent pas aux parents. Plusieurs équipes travaillent avec d'autres accompagnateurs, y compris des frères et sœurs et des voisins (par ex., ULLN). La Fondation CEIBAL a appris que dans les communautés rurales du Nicaragua, de nombreux élèves doivent marcher très longtemps pour se rendre à l'école et en revenir. Comme les parents travaillent généralement et que les grands-mères sont occupées à des tâches communautaires, les grands-pères accompagnent souvent les enfants en marchant. En saisissant cette opportunité, l'équipe de mise à l'échelle réfléchit à la manière dont les grands-pères et les enfants peuvent s'engager dans des activités d'apprentissage basées sur les leçons de CEIBAL à la télévision et à la radio, pendant leurs promenades.

Enfin, plusieurs équipes s'efforcent de tirer parti du soutien des étudiants pour l'innovation dans les efforts d'expansion. Par exemple, un membre de l'équipe ABRA a fait référence à l'enthousiasme montré par les enfants pour son programme d'alphabétisation précoce : « Lorsqu'ils manquent une leçon ou deux, les apprenants finissent par demander à l'enseignant « Que se passe-t-il ? Quand M. ABRA reviendra-t-il ? » Certaines équipes encouragent les étudiants à parler avec d'autres de leur intérêt pour l'innovation, voire, dans le cas de CEIBAL, à partager leur travail sur les réseaux sociaux, et les équipes recueillent régulièrement des commentaires positifs des enfants qu'ils utilisent dans leurs présentations aux publics du secteur public et privé. Ces stratégies s'alignent sur les recherches antérieures et révèlent que les personnes les plus directement concernées par la mise à l'échelle d'une innovation sont des éléments essentiels au succès de l'initiative de mise à l'échelle.<sup>14</sup>

**Par conséquent, nous recommandons que ceux qui sont intéressés par la mise à l'échelle restent à l'affût de possibilités similaires dans lesquelles les bénéficiaires de l'innovation, en particulier ceux qui sont les plus proches de l'apprentissage, comme les élèves, les membres de la communauté et les familles, soient également engagés en tant que champions. Cela permet non seulement de renforcer le soutien à la mise à l'échelle, mais aussi de confier aux responsables de la mise à l'échelle la responsabilité de veiller à ce que l'innovation améliore réellement la vie de ses bénéficiaires directs.**

# Comment les équipes impliquent-elles les parties prenantes ?

Bien que la liste des parties prenantes décrite ci-dessus soit longue, l'implication réelle des parties prenantes dans les innovations, à savoir, les parties prenantes ayant activement participé au travail de mise à l'échelle de l'innovation, semble être limitée à un groupe plus petit souvent impliqué uniquement à des moments particuliers et à des fins précisément définies.

Moins de la moitié des collaborateurs de ROSIE indiquent travailler en collaboration sur la conception de l'innovation ou la stratégie de mise à l'échelle avec les parties prenantes nationales. Bien que certaines équipes co-crée la mise à l'échelle avec le gouvernement (comme DMS et TaRL Africa), la co-création est plus souvent axée sur l'adaptation des outils de collecte de données du site ou la sélection des sites et régions de mise en œuvre. L'équipe DMS a suivi une approche progressive : d'abord en s'efforçant d'établir des résultats mutuellement convenus avec les partenaires du ministère de l'Éducation, puis en fournissant une assistance technique pour aider le gouvernement à organiser et analyser les données, enfin en utilisant ces données pour poursuivre des recherches supplémentaires sur les écarts positifs.

**Nous vous recommandons de contacter le gouvernement dès le début, en définissant l'innovation en termes de besoins pédagogiques précédemment identifiés dans le pays, et d'adapter l'innovation pour qu'elle corresponde aux objectifs existants du gouvernement comme trois moyens courants d'augmenter la probabilité de réussite de la mise à l'échelle. Consultez la CUE's Scaling Strategy Worksheet (Fiche pratique de la stratégie de mise à l'échelle de CUE) pour découvrir un outil permettant de concevoir une stratégie de mise à l'échelle évolutive avec les représentants dès le début.**

Nous avons constaté que les équipes ROSIE cherchaient généralement à connaître le point de vue des parties prenantes lors des évaluations préliminaires de la situation ou des études de référence. Ce faisant, les équipes de recherche sont en mesure d'informer une série d'acteurs sur l'intervention, donner leur avis sur le point de vue des fonctionnaires, des formateurs des enseignants, des chefs d'établissement, des professeurs et parfois des élèves et renforcer l'accompagnement de la mise à l'échelle de l'innovation. Comme l'a dit un membre de l'équipe, « [nous] avons contacté les parties prenantes lors

de notre analyse de la situation, [mais] nous ne leur avons rien demandé à ce moment-là. C'était un choix stratégique parce que les décideurs ne pouvaient pas dire « non » au fait que nous ne faisons qu'évaluer la situation. C'était un moyen d'immisciation. »

Non seulement il est essentiel de poser une question importante, mais il est également crucial de trouver les bonnes entrées pour engager les alliés, les champions et les familles. Toutes les parties prenantes ne peuvent pas être engagées en même temps ou de la même manière. Au Népal, une équipe a appris que les discussions ont de meilleures chances d'aboutir si elles sont entamées au niveau du secrétaire commun du ministère de l'Éducation, puis qu'elles impliquent des candidats politiques une fois que la mise à l'échelle a progressé. Un membre d'une autre équipe a parlé de l'identification des responsables externes (et de leur engagement dans des domaines de ressources) et des responsables internes (et de leur concentration sur les domaines d'évaluation des compétences de l'EMIS ou nationales).

Nous avons également trouvé différents forums et processus permettant d'impliquer les parties prenantes et les champions. Une équipe ROSIE organise des réunions en personne avec chaque partie prenante séparément au début de toute intervention afin d'éviter les malentendus et de donner aux parties prenantes suffisamment de temps pour digérer les informations et pouvoir réagir de manière réfléchie. En adoptant une approche différente, une autre équipe convoque plusieurs organisations simultanément afin de travailler avec divers ministères, d'identifier les goulots d'étranglement et de les résoudre, et de s'assurer que les parties prenantes de la société publique, privée et civile peuvent s'entendre et être incluses à chaque étape du processus. À l'instar de cette dernière approche, trois équipes (ABRA, AfC et CAMFED) ont mis en place des groupes de travail consultatifs ou techniques formels, non seulement pour recevoir des contributions utiles, mais aussi pour générer un soutien et une assistance à l'échelle de diverses parties prenantes. Une autre équipe adapte son approche en fonction de chaque groupe de parties prenantes, se réunissant « chaque semaine avec les partenaires financiers, chaque mois avec les partenaires de développement au sens large, et selon les besoins avec les sous-groupes thématiques dirigés par le gouvernement », tout en menant des recherches quotidiennes avec une équipe technique plus restreinte d'alliés. Cette approche stratégique de la manière et des personnes à impliquer est une caractéristique de l'équilibre des ressources et de l'impact. Mais attention à ne pas penser que tout est formel et planifié ! il semblerait également que le développement de relations personnelles et l'entretien de conversations régulières était un moyen précieux (mais difficile

pendant la COVID-19) d'entretenir la communication avec les parties prenantes et d'obtenir leur soutien.

Il est essentiel de savoir qui impliquer au sein des différents groupes de parties prenantes. Une équipe ROSIE a déclaré qu'il fallait du temps pour comprendre quels fonctionnaires savent évoluer dans la bureaucratie ou sont vraiment impliqués dans le changement, tandis qu'une autre équipe a noté que savoir qui éviter pouvait être tout aussi important que savoir qui impliquer. Il est également important de tenir compte des normes culturelles et des hiérarchies bureaucratiques. Plusieurs équipes ont indiqué que les membres de l'équipe nouvellement arrivés dans un contexte donné commettaient parfois des erreurs en ne s'en remettant pas à la bonne personne, en communiquant trop ouvertement avec les hauts fonctionnaires ou en négligeant les différences socioculturelles entre les localités.

**Cela met en évidence pourquoi il est important que les chercheurs et les exécutants de mise à l'échelle sachent qui fait quoi dans les secteurs public et privé, quelles personnes sont autorisées à prendre des décisions et qui ne l'est pas, et dans quel ordre impliquer les personnes dans une bureaucratie formelle. Un outil d'analyse du pouvoir des parties prenantes peut être utile pour ce type d'exercice. Il est également nécessaire de se renseigner sur les coutumes locales et les normes relationnelles, et de les privilégier.**

## Conclusions

Comme tant d'aspects de la mise à l'échelle d'une innovation prometteuse, l'inclusion optimale des parties prenantes nécessite un équilibre entre efficacité, rentabilité et valeur ajoutée. Qui soutiendra l'innovation comme effort légitime de mise à l'échelle ? Qui peut tirer parti du soutien pour faire avancer les choses dans la bonne direction ? Quelle partie prenante pourrait être d'un grand soutien, mais n'est pas « dans les bonnes grâces » des personnes au pouvoir, comme l'a dit un membre d'une équipe, ou qui est « mal vu » par ces personnes ? Approfondir et élargir le cercle des participants actifs dans la mise à l'échelle semble être un changement utile, dès lors qu'il ne devient pas gênant ou disproportionné. Il est important de clarifier l'objectif et les rôles d'implication des parties prenantes dans la stratégie de mise à l'échelle plus étendue. Les questions épineuses font partie des difficultés auxquelles les collaborateurs ROSIE sont confrontés lorsqu'ils prennent des décisions sur les personnes à impliquer, comment le faire et dans quel ordre. Comme on le dit souvent dans la mise à l'échelle, « il n'y a pas de taille unique ».

**La confiance, la franchise, la collaboration entre plusieurs personnes d'un même service, la continuité des participants<sup>15</sup> et les efforts pour établir une communication claire sont essentiels. Bien que cela prenne du temps, l'investissement en temps et en efforts semble porter ses fruits, mais c'est un domaine sur lequel des recherches supplémentaires sont nécessaires.**



### HYPOTHÈSES DE PRINCIPE DE PRATIQUE POUR INTERROGER

Tout au long de ce rapport, nous invitons les lecteurs de l'écosystème de mise à l'échelle GPE KIX à être attentifs aux éventuels angles morts. Ici, nous nous demandons si les acteurs identifiables de l'écosystème constituent aujourd'hui un petit univers de personnes qui pourraient changer de rôle, mais qui seront présentes pendant longtemps et donc utiles à connaître. Aujourd'hui un fonctionnaire de bas niveau, demain un consultant de niveau intermédiaire pour une organisation de développement dans le secteur, un jour un fondateur d'une ONG ou directeur d'un système - et peut-être des dizaines d'enseignants et d'organiseurs communautaires qui peuvent être utiles de nombreuses façons.

Nous vous recommandons d'identifier et de développer les points forts de la communauté, de réfléchir sur le long terme et d'être ouvert à l'établissement de relations, mais également d'éviter les cloisonnements qui pourraient découler du fait de ne consulter que les mêmes personnes. Impliquer les parties prenantes, en particulier les personnes directement affectées par les innovations, de manière authentique et transparente tout au long du processus de mise à l'échelle, est un point de départ.

## II. Impliquer les enseignants et les chefs d'établissements comme partenaires actifs dans la mise à l'échelle

Les recherches indiquent que les enseignants sont des participants actifs à la réforme qui donnent leur propre sens aux innovations.<sup>16</sup> Par conséquent, un moyen essentiel de faire passer plusieurs parties prenantes au statut de partenaires dans la mise à l'échelle peut être de reconnaître d'emblée la valeur des enseignants. Cependant, des problèmes sont associés à l'apprentissage des enseignants et aux conditions de travail qui doivent être reconnus si les équipes souhaitent s'associer avec les enseignants et les chefs d'établissement en tant que participants à un parcours de mise à l'échelle.

Les équipes ROSIE incluent toutes des enseignants et des chefs d'établissements d'une manière ou d'une autre dans le processus de mise à l'échelle. Sans surprise peut-être, les innovations axées sur la formation ou l'apprentissage des enseignants dans les écoles (tels qu'ABRA, CL4STEM, TaRL Africa, TPD@Scale et UHAITI) sont plus susceptibles d'inclure les enseignants comme parties prenantes clés et ont souvent mis des systèmes en place pour identifier et engager des enseignants exceptionnels en tant que champions de mise à l'échelle. Par exemple, ABRA utilise un système à plusieurs niveaux pour trouver des enseignants ayant des niveaux élevés « d'implication, de créativité et de compréhension des supports » et les invite à devenir des assistants pédagogiques, en préparant et en aidant parfois certains d'entre eux à se rendre dans diverses parties du pays en tant que formateurs d'enseignants. UHAITI travaille avec les enseignants pour identifier les innovations des enseignants dans leur propre pratique et les adapter à leur propre école.

En plus des éducateurs en salle, plus de la moitié des 14 interventions impliquent les chefs d'établissements en tant que parties prenantes, généralement pour solliciter leur soutien ou leur supervision dans l'implication des enseignants. Comme l'a dit un membre de l'équipe DUCE : « Si l'innovation concerne les enseignants, elle est vraiment destinée aux administrateurs... parce que les chefs d'établissements sont ceux qui aideront les enseignants à s'approprier le processus et à faire en sorte que les choses avancent... d'autres parties prenantes ne sont pas dans les écoles ».

Les équipes ROSIE qui se concentrent sur le TPD considéraient le corps enseignant des écoles, des centres d'enseignement et des écoles normales comme des parties prenantes clés en raison de leur « connaissance des avantages et des limites du système [d'éducation] et... de leurs relations étroites [avec les enseignants] ».

**Nous recommandons à davantage d'équipes de trouver des moyens de prendre contact avec les universités locales, car ces facultés d'éducation ont déjà établi des liens avec des écoles et des enseignants et peuvent être en position d'apprentissage bidirectionnel, où les facultés d'éducation des enseignants locaux peuvent enseigner aux équipes ROSIE les réalités de l'éducation contextuelle, tandis que les équipes de mise en œuvre enseignent de nouvelles innovations au corps enseignant.**

## Difficultés à engager les enseignants en tant que parties prenantes

Bien que la valorisation des enseignants en tant que partenaires soit cruciale, il est important de reconnaître certains défis liés à l'implication des enseignants et des chefs d'établissement. Bon nombre de ces défis font partie du système externe et se situent donc en dehors du champ d'influence d'une innovation éducative particulière, mais ils peuvent néanmoins affecter la manière dont une innovation est (ou n'est pas) adoptée, adaptée et soutenue dans la salle de classe. Certains problèmes sont présentés ci-dessous, de la classe à la participation au TPD en passant par la lassitude des réformes, ainsi que des exemples de la manière dont les équipes ROSIE les traitent, comme les communautés de pratique d'enseignants soutenues par les TIC (tableau 1). La section se termine par une réflexion sur certaines hypothèses communes liées aux enseignants et au développement des enseignants.

## Difficultés à engager les enseignants en tant que parties prenantes

DÉFI	EXEMPLES DES ÉQUIPES ROSIE	SOLUTIONS POSSIBLES
Classes de grande taille	La pénurie d'enseignants en mathématiques et en sciences dans leurs pays cibles augmentait la charge de travail des enseignants en STIM en poste et pourrait diminuer l'implication des enseignants dans l'innovation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Démontrer comment leur innovation allège la surcharge de travail des enseignants<sup>xiv</sup></li> </ul>
Charges de travail des enseignants et lassitude des réformes	Comme les enseignants (en particulier les enseignants principaux, qui sont souvent ceux que les équipes ROSIE utilisent pour diriger les innovations scolaires) sont généralement surchargés de travail non éducatif comme les réunions et les formations, ils ne sont pas toujours désireux de participer à une innovation ou au développement professionnel qu'elle nécessite. Le surmenage des enseignants et la lassitude des réformes sont des problèmes urgents pour de nombreux enseignants, en particulier dans les lieux urbains où les réformes pédagogiques sont plus fréquemment testées.	<ul style="list-style-type: none"> <li>La continuité est une meilleure approche que de passer constamment par diverses réformes.</li> <li>Ne pas ajouter les formations des enseignants et le travail supplémentaire qu'une nouvelle innovation pédagogique exige au travail existant.</li> <li>Encourager la participation des enseignants avec des certifications, des promotions, une reconnaissance formelle ou une rémunération supplémentaire et en expliquant en détail les avantages que les enseignants tireront de leur investissement en temps et en énergie.</li> </ul>
Développement professionnel et formation des enseignants	<p>Les obstacles tels que :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>moins d'enseignants s'inscrivaient à la formation sur l'innovation parce qu'ils étaient épuisés par les changements constants entre l'école en personne et l'école à distance (en raison de la COVID-19)<sup>xv</sup></li> <li>les révoltes d'étudiants</li> <li>les objectifs propres des enseignants (tels que l'obtention de leur diplôme ou le travail en tant que coach) interfèrent souvent avec leur participation à la mise à l'échelle de l'innovation</li> <li>le coût du déplacement des enseignants dans le village ou la ville voisine où se déroule le programme TPD</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Payer les frais de déplacement des participants ou mettre la formation en ligne.</li> <li>Trois équipes subventionnent la participation des enseignants à la formation continue par le biais d'indemnités de transport et d'heures supplémentaires ou en couvrant le coût de l'Internet/des données, car « même les enseignants qui possèdent un smartphone ne peuvent parfois pas payer l'accès à Internet ».<sup>xvi</sup></li> </ul>

Fournir des informations claires et complètes sur l'innovation et/ou l'opportunité d'observer l'innovation réussir en pratique peut aider les enseignants à voir comment elle conduira à la réussite des élèves et améliorera (ou facilitera) leur enseignement. C'est un moyen utile de traiter les enseignants comme des champions, d'apprécier leurs propres adaptations à l'innovation et de les respecter en tant que partenaires dans la mise à l'échelle.

<sup>xiv</sup>. Par exemple, une équipe qui recherche des modèles efficaces de mentorat des enseignants actifs est optimiste quant au fait que ses travaux allégeront l'enseignement, car des modèles d'enseignement innovants permettent aux enseignants d'offrir des activités d'apprentissage indépendantes aux élèves : « [S]i votre méthodologie peut simplifier votre façon d'enseigner, au point qu'il puisse être facile d'enseigner une grande classe, nous considérons ce modèle comme une chose qui aide [les enseignants] à parler moins et aux élèves à faire plus d'activités [par eux-mêmes]. »

<sup>xv</sup>. UHAITI

<sup>xvi</sup>. ABRA, CL4STEM, TaRL

## COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE D'ENSEIGNANTS SOUTENUES PAR LES TIC

Une caractéristique commune des innovations TPD revendiquées par les équipes ROSIE est la création de communautés d'apprentissage des enseignants pour la mise en œuvre de l'innovation et la mise à l'échelle de l'utilisation. Il semblerait que les enseignants qui communiquent régulièrement entre eux par le biais des TIC maîtrisent l'innovation plus rapidement et l'adaptent à leur propre contexte après le départ des accompagnateurs de la mise en œuvre. « L'objectif des... groupes WhatsApp est de développer la communauté d'apprentissage... où les gens peuvent s'entraider tout au long du... processus en espérant qu'ils resteront [dans les groupes] après avoir terminé le cours et... continueront à... apprendre ensemble » (ABRA). Les collaborateurs de CL4STEM ont indiqué qu'alors que leur initiative d'apprentissage connecté avait déjà été testée dans 200 écoles dans quatre États en Inde, le modèle de communauté de pratique « a motivé les enseignants dans tous les districts, car lorsqu'ils ont vu qu'un [éducateur] dans une école manquant de ressources pouvait y parvenir, [ils se sont dit] qu'il leur était possible de le faire. De nombreux enseignants ont également parlé de [notre innovation] dans leurs [communautés d'enseignants] locaux, de sorte que l'approche a été transmise dans d'autres écoles qui ne faisaient pas partie du projet pilote ».

**Il est donc important que les personnes impliquées dans la formation, le soutien et la collaboration avec les enseignants connaissent la recherche sur le changement des enseignants, recueillent continuellement des données pour voir si leurs interventions entraînent un changement durable des enseignants et défendent l'importance d'un TPD efficace.**

**Pour évaluer l'efficacité des modèles TPD, nous recommandons de mener des études multisources de données qui comprennent l'observation en personne des activités d'enseignement et d'apprentissage dans la mesure du possible. Bien qu'il soit plus coûteux que de recueillir des auto-rapports des participants, les enquêtes auprès des participants ou des témoignages anecdotiques sur le changement pédagogique, les données d'observation liées aux indicateurs des résultats des élèves offrent de riches opportunités d'examiner la micro- et macro-dynamique de l'apprentissage des enseignants, c'est-à-dire les « activités courantes... dans les salles de classe et dans les systèmes pédagogiques » qui, selon Rincón-Gallardo (2016), doivent être comprises afin de faire bouger le noyau pédagogique pour obtenir de meilleurs résultats.**



## PRINCIPE DE L'HYPOTHÈSE DE PRATIQUE POUR INTERROGER

Comme indiqué précédemment, l'étude et la remise en question d'hypothèses non examinées, ou d'angles morts, dans la tâche de mise en œuvre/mise à l'échelle des équipes peuvent conduire à des découvertes intéressantes et à des voies productives vers l'avenir. Voici donc quelques réflexions.

Une hypothèse pertinente est que les modules de formation fonctionnent toujours et se traduisent en solutions simples pour tout problème pédagogique qui les rendait nécessaires en premier lieu. Cependant, le développement professionnel implique des processus complexes d'apprentissage d'adultes qui peuvent ne pas toujours entraîner des changements de pratiques et de comportements de la manière prévue par les concepteurs pédagogiques. De même, la présence, voire la participation à une formation spécialement conçue n'entraîne pas automatiquement de nouvelles méthodes de travail. De nombreuses équipes TPD en sont conscientes, mais les restrictions de coûts et de logistique limitent parfois leur capacité à mettre à l'échelle des approches TPD efficaces, de sorte que des approches TPD trop simples ou faussement simples perdurent. L'hypothèse selon laquelle les enseignants enseigneront différemment s'ils reçoivent une quantité limitée de TPD, souvent virtuel, ou que d'autres acteurs du système pédagogique fonctionneront différemment avec plus d'informations va à l'encontre des recherches sur la façon dont les gens se développent, donnent du sens et sont en mesure de changer leurs connaissances au sein d'institutions bien ancrées telles que les écoles et les bureaucraties gouvernementales.<sup>17</sup>

En plus de ces problèmes de formation spécifiques, nous avons également constaté que, bien que les enseignants soient fréquemment cités comme parties prenantes, ils étaient souvent traités comme récepteurs passifs des équipes ROSIE. Dans la recherche appliquée de ROSIE et [ses recherches complémentaires sur la prise de décision gouvernementale en matière d'éducation](#), nous avons trouvé des perceptions communes selon lesquelles les enseignants apprendront l'innovation et la mettront en œuvre à la lettre après avoir suivi une formation. Bien que nous ne voulions pas trop simplifier ce problème complexe, certaines hypothèses méritent d'être remises en question.

Il semblerait que les enseignants soient souvent (mais pas toujours) considérés comme (a) mal préparés avec peu de connaissances sur le contenu ; (b) formés principalement à un enseignement désuet basé sur le par cœur et de grands groupes d'étudiants homogènes ; et/ou (c) capables de mettre en œuvre une innovation précisément comme le souhaitaient les développeurs. Ces présomptions, cependant, entrent en conflit avec les recherches existantes qui concluent que, premièrement, les enseignants peuvent être eux-mêmes des générateurs actifs de pratiques d'enseignement innovantes<sup>18</sup> et, deuxièmement, les enseignants ignorent ou sont souvent les médiateurs des réformes d'enseignement auxquelles ils sont confrontés.<sup>19</sup> En d'autres termes, les enseignants sont souvent des agents actifs, et non des réceptacles passifs, qui comprennent les réalités des salles de classe devant eux. Lorsqu'il s'agit de se voir proposer des réformes d'enseignement ou des innovations pédagogiques formelles, ils les adapteront souvent consciemment ou non à leurs propres convictions ou routines professionnelles bien ancrées. Par conséquent, les enseignants contournent souvent les innovations dans leur pratique quotidienne ou agissent en tant que médiateurs.<sup>20</sup> Nous ne souhaitons pas traiter tous les enseignants de la même manière ; il existe des enseignants bien informés, d'autres sous-préparés, des animateurs de programmes passifs et des professionnels actifs, etc.

**Nous trouvons utile d'examiner comment les enseignants peuvent être plus activement impliqués dans le développement, l'adaptation et la contribution au développement et à la mise à l'échelle des innovations pédagogiques. Nous pensons également qu'une enquête empirique plus approfondie sur la capacité des enseignants, leurs recrutements et les conditions de travail dans les PRITI en particulier s'avère nécessaire pour que les hypothèses soient remplacées par des perspectives empiriques.**

## Conclusion

Les expériences des équipes ROSIE mettent en évidence certains problèmes liés à l'implication des enseignants et des chefs d'établissements en tant que partenaires dans la mise à l'échelle des innovations en matière d'enseignement. Pourtant, elles illustrent également pourquoi il est si important de travailler avec ces parties prenantes en tant que développeurs ou médiateurs actifs d'innovations de mise à l'échelle, car les éducateurs ont peut-être la plus grande influence sur la manière dont une innovation est finalement utilisée et sur sa durabilité. Réfléchir en profondeur à certaines des hypothèses les plus répandues sur les enseignants et le corps enseignant est une première étape importante pour de nombreuses équipes qui réfléchissent à la manière de faire des enseignants des partenaires actifs de la mise à l'échelle.



### III. Comprendre ce qui est compliqué et ce qui est complexe dans l'environnement propice

La littérature de mise à l'échelle indique que, même si une innovation particulière est prometteuse ou réussie, elle ne sera pas mise à l'échelle à moins qu'elle ne puisse s'intégrer avec succès dans l'environnement plus vaste dans lequel elle existera. Les stratégies de mise à l'échelle doivent exploiter les caractéristiques de l'environnement immédiat dans l'acceptation et le soutien durable pour intégrer l'innovation dans un usage régulier. Engagés efficacement, ces opportunités identifiées, ou « leviers »<sup>21</sup>, augmentent la probabilité d'intégrer une innovation dans les systèmes existants.

En discutant de l'environnement propice, il est utile de faire la distinction entre les termes « *compliqué* » et « *complexe* ». Les deux termes font référence à un assemblage de nombreuses parties, étapes et interactions diverses. Avec des choses *compliquées*, l'assemblage désordonné peut être prédit, tandis que les choses *complexes* sont désordonnées et imprévisibles parce que leurs interactions s'affectent et mutent les unes les autres d'une manière qui n'est pas toujours prévisible. Par exemple, imaginez un ordinateur géant et le système immunitaire de l'homme. L'ordinateur comporte de nombreuses pièces complexes qui fonctionnent ensemble, mais les experts savent exactement comment elles s'assemblent et il n'y a généralement rien d'imprévisible dans la façon dont les pièces fonctionnent dans leur ensemble. Un système immunitaire humain contient également une myriade de parties complexes, mais comme ces parties se modifient au fur et à mesure qu'elles interagissent, il n'est jamais totalement prévisible et nécessite donc de réagir autant que de le prédéterminer. Le « *compliqué* » et le « *complexe* » peuvent être difficiles à gérer, mais il est possible de prévoir et de planifier des situations *compliquées* alors que les situations *complexes*, proches de la notion de VUCA (voir encadré 2), nécessitent une évaluation, un savoir-faire et une adaptation continus. Cette distinction est importante, car elle souligne la façon dont les équipes ROSIE évoluent et travaillent dans l'environnement propice.

La section ci-dessous souligne la façon dont les équipes ROSIE travaillent systématiquement avec des aspects qui peuvent être prédits et stratégiquement avec ceux qui ne le sont pas. Nous nous concentrons ici sur cinq aspects clés de l'environnement actuel : la pandémie de COVID-19, les climats politiques et les élections, les structures de gouvernance, les opportunités de financement et la technologie pédagogique. La section examine également la manière dont les équipes corrigent le tir en réponse aux facteurs à la fois complexes et compliqués dans l'environnement propice.

#### ENCADRÉ 2

### VUCA

S'appuyant sur les théories de Bennis et Nanus (1985), VUCA est un acronyme anglais utilisé en leadership organisationnel pour décrire le caractère imprévisible de nombreuses conditions en environnement institutionnel.

**V**= « volatility » (volatilité : les choses évoluent constamment)

**U**= « uncertainty » (incertitude : il y a toujours des surprises)

**C**= « complexity » (complexité : de nombreuses forces s'affectent mutuellement)

**A**= « ambiguity » (ambiguïté : certaines choses sont rarement claires et souvent ouvertes à l'interprétation)

### COVID-19

En réponse aux défis causés par la pandémie, les équipes ROSIE ont dû s'adapter rapidement. Cela signifie qu'elles ont dû modifier les délais de recherche et les méthodes de collecte de données, renforcer la dépendance aux bénévoles de la communauté et se tourner vers les plates-formes de réunion numériques et la messagerie instantanée ou les e-mails pour communiquer avec l'équipe. Plusieurs équipes nous ont dit que ces changements limitaient la qualité et la richesse des conversations d'équipe et mis fin aux réunions intercontinentales, mais ont en fait amélioré certains aspects de la collaboration en rassemblant des personnes parlant différentes langues, via des plates-formes en ligne, dans plusieurs pays à travers divers fuseaux horaires.

Lorsque les écoles ont fermé, certaines équipes ROSIE (ABRA, SAHE et ULLN) dont les innovations s'appuyaient sur l'apprentissage numérique dans les écoles ont commencé à imprimer leurs documents et à aider les animateurs d'apprentissage à faire des visites à domicile ou à diffuser les leçons aux élèves sur les stations de radio. D'autres équipes ont modifié leurs programmes de formation des enseignants et leur soutien en adaptant le contenu, en réduisant leurs heures de disponibilité, en offrant des sessions en ligne asynchrones et synchrones pour la commodité des enseignants ou en développant des vidéos d'information et des listes de contrôle pour guider le travail des enseignants en l'absence de tutorat en personne. Les équipes ont trouvé difficile de proposer un contenu de développement des enseignants qui repose sur la mise en pratique de ce qu'ils apprennent alors que les écoles étaient fermées et qu'il n'y avait aucun moyen de tester de nouvelles pédagogies (une caractéristique de plusieurs approches de TPD). En outre, plusieurs équipes ont rapporté que, parce que de nombreux enseignants n'étaient « pas dans le bon état d'esprit » pour l'apprentissage professionnel, les taux de participation au TPD avaient chuté.

Une fois les écoles rouvertes, les équipes ont également dû s'adapter et s'ajuster. Par exemple, une innovation au Kenya (ABRA) a constaté qu'elle devait investir des fonds supplémentaires pour rénover les serveurs, les ordinateurs et les tablettes dans les écoles participantes une fois que les écoles avaient rouvert, car la maintenance des TIC n'avait été budgétée par les autorités de l'éducation à aucun niveau et la technologie s'était dégradée pendant les fermetures d'écoles. Plusieurs équipes ont rapporté que les enseignants, soudainement submergés par les besoins socio-émotionnels des élèves, n'étaient pas en mesure de s'engager dans des formations pédagogiques ou de nouvelles pédagogies.

Un autre défi était de communiquer avec les fonctionnaires. Les équipes ont indiqué que la plupart des membres du personnel du secteur public étaient occupés à gérer l'état de crise et avaient peu de temps à consacrer à la planification de l'éducation. Par exemple, une équipe a découvert que le financement précédemment promis dans le plan stratégique national pour la TPD par le biais des TIC avait été suspendu. Dans un autre exemple plutôt triste, une équipe a dû rétablir des relations avec le nouveau responsable de l'éducation primaire après la mort de son prédécesseur pendant la pandémie, qui avait été un fervent champion de l'expansion de l'innovation.

En outre, plusieurs équipes ROSIE ont signalé que la recherche accompagnant leurs stratégies de mise à l'échelle avait été retardée par des difficultés à recevoir les autorisations

gouvernementales pour mener des études, par des obstacles à la collecte de données et par des barrières aux déplacements et à la communication, ainsi que par une dévalorisation générale de la recherche par le gouvernement. Selon les propos d'un collaborateur pendant cette période, « Très peu de recherches progressent de manière consécutive... car le gouvernement ne les considère pas comme urgentes. »

**Un enseignement important tiré de ces exemples est que les crises publiques relèguent les tests et la mise en œuvre de nouvelles approches pédagogiques au second plan. Maintenant que nous savons ce qui peut se passer en cas de crise mondiale, nous recommandons aux parties prenantes de l'éducation de discuter à l'avance des plans d'urgence avec les partenaires et d'utiliser les ressources existantes telles que les INEE Minimum Standards (Normes minimales de l'INEE) pour développer un guide lorsque les autorités nationales, régionales ou locales sont soumises à une pression extrême. Cela nous rappelle également que compter sur une seule personne dans une agence gouvernementale ou une source unique de financement public est risqué. Les responsables de la mise à l'échelle doivent faire appel à des homologues de rechange (par ex., leurs seconds), diversifier leurs mécanismes de financement et intégrer l'adaptabilité dans leurs stratégies officielles de mise à l'échelle. Enfin, en 2022, le monde connaît désormais les effets profonds de la perte d'apprentissage, de l'épuisement professionnel des enseignants et des implications des fermetures d'écoles sur les familles et les communautés pendant une crise. Les équipes doivent donc systématiquement plaider ardemment en faveur de la nécessité de maintenir une attention ciblée sur l'éducation, même lorsque cela peut sembler superflu.**

La COVID-19 a également présenté des opportunités de faire évoluer les équipes, en particulier celles qui promeuvent la technologie numérique liée au programme, à la prestation de formation ou à l'évaluation de l'apprentissage. Comme l'a déclaré un membre de PAL : Lorsque « le système traditionnel [a été mis] à l'arrêt... les innovations technologiques pour permettre de continuer à enseigner et à apprendre sont devenues essentielles. » De même, ABRA a connu une nouvelle « niche pour... des outils éprouvés en recherche pour le développement de l'alphabétisation ». L'équipe PAL a également reconnu un intérêt accru pour son outil d'évaluation de l'apprentissage, alors que les parties prenantes commençaient à remarquer une perte d'apprentissage due à la COVID-19. Certaines équipes ont même constaté que certains enseignants qui étaient autrefois

réticents étaient désormais intéressés à travailler sur des « innovations associées aux technologies pour... le soutien aux pairs, le diagnostic des étudiants, [et] les évaluations virtuelles... » Un membre du réseau PAL a déclaré qu'au Bangladesh les ONG agiles du 21<sup>e</sup> siècle avaient soudainement un avantage sur les ONG plus grandes et plus traditionnelles : « Les ONG traditionnelles n'ont pas réagi assez rapidement aux changements causés par la pandémie... et ont pris du retard... créant un nouvel espace pour les nouvelles organisations avec un personnel jeune, éduqué et technophile. »

Nous voyons ici un besoin pour les deux modèles d'ONG, les ONG établies de longue date ayant un statut et des relations solides avec les champions du secteur privé et public, même si elles peuvent parfois être plus figées dans leurs modes de fonctionnement. Les systèmes bien ancrés peuvent être difficiles à transformer. Mais une rupture fondamentale du statu quo, bien que suscitant malheureusement chaos et bouleversement, offre également une rare occasion de reconstruire les structures et de recalibrer les pratiques humaines pour qu'elles soient plus conformes aux objectifs, aux technologies et aux contextes contemporains. Cette ouverture potentielle au changement est bien adaptée aux petites ONG agiles.

**Les équipes de mise à l'échelle doivent rechercher des opportunités dans ces types d'événements de focalisation pour expliquer aux décideurs politiques comment leur innovation répond à un besoin urgent.**

La COVID-19 est un exemple de la manière dont les événements externes peuvent affecter la mise à l'échelle. D'autres exemples externes cités par les équipes comprenaient des attaques contre les écoles par des groupes armés illégaux, des crises multidimensionnelles (par ex., une confluence de catastrophes de sécurité, socio-politiques et sanitaires) ou des catastrophes naturelles telles que des ouragans ou la sécheresse, qui peuvent tous arrêter l'apprentissage et entraver la mise à l'échelle. Comme indiqué précédemment, les perturbations causées par les catastrophes sont des événements tragiques, complexes et difficiles à prévoir. Cependant, les équipes ont montré qu'elles pouvaient également offrir des opportunités de souligner l'importance des innovations pédagogiques qui garantissent que les élèves continuent à apprendre même en temps de crise.

**Nous espérons que les gouvernements, les formateurs, les OSC et le personnel chargé de la mise à l'échelle trouveront des moyens de se réunir au cours de l'année prochaine pour discuter des objectifs de l'éducation dans leurs juridictions et trouver le courage de transformer véritablement, et non pas seulement de réparer de manière superficielle, les méthodes d'éducation des jeunes.**

## Climats politiques et élections

Les transitions politiques constituent une autre complexité de l'environnement propice pour de nombreuses équipes. En examinant les informations de ROSIE, nous avons constaté que les élections nationales et régionales de 2021 et 2022 ont affecté la manière dont certains collaborateurs ont poursuivi leur mise à l'échelle. Les changements de gouvernement ont eu une incidence sur la continuité des parcours de mise à l'échelle. Parmi les exemples, citons un pays qui a remplacé un gouvernement socialiste-maoïste par un gouvernement plus centriste ; un gouvernement qui a renforcé la surveillance des ONG et interdit aux OSC de s'engager dans des activités qui pourraient être considérées comme politiques ; un autre pays où de nombreuses organisations du secteur privé (comme les stations de télévision et les fournisseurs d'accès à Internet qui jouent un rôle clé dans la mise à l'échelle des innovations TIC des équipes ROSIE) sont devenues réticentes à s'associer à des initiatives publiques.

Outre les transitions gouvernementales, les cycles électoraux peuvent avoir un impact sur l'éducation d'autres manières. Dans trois pays différents, les équipes ont signalé que les relations avec les autorités publiques étaient devenues hésitantes et que l'ouverture du gouvernement aux secteurs privé et de la société civile s'était affaiblie pendant les élections. Dans plusieurs pays, la saison électorale a perturbé les opérations scolaires (et les plans d'expansion de l'innovation) lorsque les écoles sont devenues des bureaux de vote pendant de longues périodes. Dans un autre cas, les collaborateurs d'un pays ont déclaré que « les mauvais souvenirs des [élections] présidentielles passées entraînant de la violence ont ajouté à notre incertitude actuelle ».

Un défi courant auquel sont confrontées les équipes ROSIE est de conserver le soutien du gouvernement lorsque leur innovation est liée à une administration sortante. Les politiciens font souvent campagne pour rejeter le statu quo ; pour les équipes ROSIE qui ont parfois passé plusieurs années à obtenir le soutien du gouvernement au service de leur innovation, il peut être difficile de recommencer le processus à l'arrivée d'une nouvelle équipe au gouvernement. Certaines équipes ROSIE ont mis en place des moyens de remédier à ce problème dans leur stratégie de mise à l'échelle, par exemple en alignant leur innovation sur les priorités publiques qui restent intactes même lorsque le pouvoir change de mains (par exemple, l'importance de l'éducation STIM dans une économie industrialisée ou la priorisation de l'éducation des filles comme droit universel) ; en mettant l'accent sur

la collecte volontaire des impacts que leur évolution produira ou en établissant des relations avec des technocrates gouvernementaux non élus et non nommés. Une équipe ROSIE avait initialement obtenu le soutien du gouvernement pour son indice de données combinées pour améliorer les écoles en l'alignant sur le système de responsabilité à enjeux élevés de l'administration. Lorsque l'administration a été remplacée par une administration qui ne soutenait pas la responsabilité à enjeux élevés, l'équipe a remanié son indice combiné pour qu'il puisse mettre en avant les besoins de l'école plutôt que de mesurer les performances scolaires.

Outre les élections, une situation politique peut également changer sans avertissement dans les pays où les gouvernements sont instables. Plusieurs équipes ROSIE en Amérique centrale et une en Afrique ont signalé que les changements fréquents au niveau des ministères et les tensions internes au sein du gouvernement étaient devenus une source régulière de stress et de renouvellement interne au sein des équipes. En outre, une équipe a signalé que, dans le cas de sa stratégie d'expansion particulière, tout dépendait du gouvernement et que lorsqu'il y a eu des signes indiquant que les priorités du gouvernement pouvaient changer, leurs partenaires universitaires et autres parties prenantes avaient cessé toute communication jusqu'à ce qu'elles sachent quelle direction le gouvernement allait prendre. Le paradoxe de la mise à l'échelle avec les gouvernements est qu'une innovation nécessite généralement l'intervention du gouvernement pour que cette mise à l'échelle prenne forme, mais le gouvernement est également en mesure de la mettre en attente ou de la faire dérailler à tout moment. Ce défi est particulièrement important dans les régions où les gouvernements sont instables. Le fait qu'un gouvernement puisse être à la fois le principal facilitateur et un obstacle puissant est un fait complexe courant pour la mise à l'échelle dans certains PRITI.

**Par conséquent, nous recommandons de se concentrer sur la valeur de l'innovation pour les enfants, les familles et les écoles plutôt que de lier les innovations à la politique.**

## Structures de gouvernance

Bien que les relations individuelles avec les dirigeants du gouvernement et les priorités électorales changeantes soient des problèmes complexes, les structures du gouvernement peuvent être plus prévisibles, ce qui les rend compliquées, mais pas complexes. Les équipes qui investissent dans la compréhension des structures de gouvernance dans leurs pays cibles peuvent planifier de manière proactive comment et quand tirer parti de l'environnement propice pour soutenir leur innovation sans être autant gênées par les aléas de la politique électorale.

L'un des avantages de la gouvernance est qu'elle permet aux équipes d'impliquer les décideurs politiques à différents niveaux du système. Par exemple, la Fondation Karanta a commencé son travail de mise à l'échelle en sollicitant l'avis des autorités locales déjà en charge de programmes d'éducation non formels. Une fois sa propre innovation pédagogique non formelle en cours, le lien avec les fonctionnaires locaux était déjà en place, ce qui a bien positionné l'équipe pour rechercher « l'adhésion des responsables du ministère de haut niveau ». Un autre exemple est l'ABRA qui s'est assuré le soutien des fonctionnaires locaux d'une manière qui leur a permis de s'approprier politiquement l'innovation. De même, DUCE inclut les autorités régionales dans ses événements de formations et de diffusions afin de créer des opportunités pour les champions potentiels d'articuler la promesse de l'innovation à tous les niveaux du secteur public. Comme l'a dit un membre de DUCE, « Un responsable régional de l'éducation nous a dit : « Lorsque vous rédigez votre rapport, assurez-vous que je sois en copie parce que je veux communiquer cette innovation au ministère. »

De nombreux collaborateurs de ROSIE ont indiqué que le changement de personnel au gouvernement est plus fréquent plus on monte dans la hiérarchie et que les équipes tentent non seulement d'engager le personnel du ministère de l'Éducation et d'autres hauts fonctionnaires du gouvernement, mais également « les personnes techniques en dessous de ces membres du personnel ». On estime généralement que les technocrates de niveau intermédiaire sont une population de parties prenantes indispensable parce qu'ils apprennent les innovations plus en détail, connaissent intimement le système éducatif de leur juridiction, restent plus longtemps en poste et sont considérés comme moins politiques dans leur prise de décision. Dans les pays où la décentralisation de l'éducation est bien établie (qui semblent inclure l'Afrique anglophone, le Pakistan et le Népal, mais semblent exclure

l'Amérique latine et les Caraïbes), les gouvernements régionaux et locaux sont inclus en tant que parties prenantes. Pourtant, nous savons également que les bureaucrates et éducateurs de niveau intermédiaire et local sont notoirement réfractaires au changement descendant dans le cadre de leurs rôles et pratiques quotidiens.

**Compte tenu de ces complexités, nous espérons que d'autres recherches seront menées sur ce niveau intermédiaire important, mais parfois négligé, de champions de la mise à l'échelle.**

La décentralisation, qu'elle soit récente ou vieille de plusieurs décennies, joue également un rôle dans la manière dont les équipes ROSIE s'engagent à différents niveaux de gouvernance. L'AfC a parlé de son besoin de travailler simultanément avec plusieurs niveaux du gouvernement et de savoir stratégiquement quel niveau pouvait soutenir quel aspect de la mise à l'échelle. Cette équipe savait que les ministères de l'Éducation d'État au Nigeria étaient essentiels à la mise en œuvre des programmes comme les siens et que les organisations internationales pouvaient offrir un financement mais que, à moins que le gouvernement central ne soit tenu informé et ne puisse signaler ses propres réussites en matière d'innovation, rien ne perdurerait. De même, CAMFED a constaté qu'une décentralisation récente en Zambie signifie que l'équipe de mise à l'échelle doit recruter de nouvelles parties prenantes parce que le financement des districts électoraux ou des circonscriptions a augmenté et que les conseils locaux détermineront donc bientôt les priorités de dépenses. Il est important de comprendre et d'exploiter ces changements. C'est pourquoi la CAMFED a dû, selon ses propres termes, commencer à « apprendre à travailler avec les [parties prenantes] politiques » pour inclure son innovation dans les plans de développement locaux.

Certains partisans de la mise à l'échelle affirment que l'adoption de systèmes globaux n'est ni rentable ni possible, étant donné la complexité et l'incohérence considérables des systèmes pédagogiques. Ils recommandent donc de se concentrer sur l'impact à petite échelle, en particulier les communautés qui pourraient prospérer et se développer. D'autres recommandent un changement de systèmes étroit de mise à l'échelle pour n'affecter qu'une seule partie du système, mais en profondeur. D'autres partisans de la mise à l'échelle adoptent pleinement le changement des systèmes et encouragent la création de synergies à travers plusieurs innovations comme moyen d'effectuer une transformation à grande échelle.<sup>22</sup>

**Nous pensons que la mise à l'échelle et le changement de systèmes ne sont pas incompatibles et, en fait, peuvent être poursuivis de manière complémentaire. Une question importante que les évaluateurs (et leurs parties prenantes) doivent se poser est : « Comment pouvez-vous positionner votre innovation d'une manière qui incite l'ensemble des structures ou des populations à faire les choses différemment ? » Si la stratégie de mise à l'échelle d'une innovation comprend la liaison de plusieurs pièces du système pour un changement holistique, la transformation des systèmes est alors possible.**

## Financement

Nous pensons que l'aspect du financement est à la fois compliqué et complexe et, donc, dans cette section, nous le traitons comme les deux. Tout comme la mise à l'échelle, le sujet du financement peut être considéré comme constitué de plusieurs étapes. Les subventions initiales financent généralement les pilotes à court terme et les tests limités ou la recherche de portée. Un objectif principal de ces efforts est d'obtenir un financement ultérieur à long terme (idéalement public) pour le processus de mise à l'échelle, étape intermédiaire du financement communément connue sous le nom de « vallée de la mort », car sa rareté entraîne la fin de nombreux efforts de mise à l'échelle prometteurs. Cette phase intermédiaire est souvent négligée par les donateurs, les initiateurs, les exécutants et autres partenaires de mise à l'échelle. Nous mettons en place des équipes de mise à l'échelle et des partenaires de financement pour nous concentrer sur cette étape en amont et suivre régulièrement leurs plans de financement de la phase intermédiaire. La troisième phase, et la plus recherchée, est que le gouvernement budgétise un financement suffisant pour la mise à l'échelle de l'innovation à son budget pédagogique national afin de continuer à l'utiliser de manière permanente.

De nombreuses équipes ROSIE travaillent activement pour susciter un intérêt et un engagement accrus du secteur public dans leurs innovations, en partie en tant que voie vers le financement à long terme. Par exemple, TPD@Scale et ABRA s'efforcent d'intégrer leur innovation TPD et leur enseignement en ligne, respectivement, dans les portails nationaux de l'éducation, en tirant parti des allocations TPD récemment créées ou des exigences de reconversion des enseignants mandatés. CL4STEM, DUCE, PAL et TPD@Scale s'associent chacun aux autorités de l'éducation centrales et aux prestataires de services nationaux dans certains pays. Mais l'obtention d'un poste dans le budget national ne signifie pas toujours que le financement suivra.

Pour de nombreuses équipes ROSIE, l'accès au financement gouvernemental à long terme pour la mise à l'échelle continue d'être problématique. Certaines équipes indiquent qu'un obstacle à la mise à l'échelle est le coût de mise en œuvre que les gouvernements doivent couvrir. Par exemple, l'ABRA reconnaît que « la maintenance et le soutien réguliers des appareils [l'innovation numérique]... doivent être intégrés dans le budget du ministère de l'éducation. Mais, c'est onéreux. » L'équipe ULLN a déclaré que, « [si] le gouvernement devait promouvoir [notre innovation], il y aurait des coûts associés... [et] trouver un financement pour le faire... exigerait qu'ils suppriment autre chose. Et [parce que] l'économie nationale s'est resserrée au cours des dernières années, trouver ce financement ne serait pas simple ». Plusieurs équipes ont noté que les difficultés de financement soulignent l'importance d'avoir les données de coûts nécessaires afin de prédire avec précision les exigences budgétaires de la mise à l'échelle des innovations.<sup>23</sup>

Du côté court terme du spectre du financement, les équipes se tournent généralement vers le financement du développement. Les partenariats régionaux et internationaux conclus avec des organisations de donateurs sont des sources courantes de fonds futurs. Par exemple, les programmes d'enseignement accéléré ont été financés ou soutenus par l'USAID, la Banque mondiale, le GPE, Co-Impact, la Fondation Bill and Melinda Gates, FHI360 et l'ONU-OCHA, entre autres, et de nombreux exécutants locaux comptent sur ce financement pour fonctionner. Le rôle du financement à court terme sur la mise à l'échelle est abordé plus en détail dans une section suivante sur les incitations.

**Les équipes à la recherche d'un financement en phase intermédiaire doivent se concentrer sur les mécanismes qui relient les innovateurs aux partenaires de mise à l'échelle, tels que le Fonds mondial d'innovation, qui organise le financement par niveau d'avancement de l'innovation et de preuve de potentiel de réussite. Certaines organisations à but non lucratif des PRITI ont découvert que l'établissement de fonds de dotation peut aider à sécuriser les revenus opérationnels et à assurer le financement de cette étape. Les subventions accordées dans le cadre du programme KIX du GPE sont un autre moyen de financer la création des fondements nécessaires pour soutenir les efforts de mise à l'échelle à long terme. Travailler plus étroitement avec les niveaux municipaux ou provinciaux/d'État et, le cas échéant, avec des entreprises privées, pourrait offrir des opportunités de traverser la phase intermédiaire du financement.**

## Technologie pédagogique

Un facteur de plus en plus influent dans l'environnement propice à la mise à l'échelle des innovations pédagogiques dans de nombreux pays est la technologie pédagogique (tech. pédago.). Nous avons constaté que tous les collaborateurs ROSIE travaillant avec des innovations technologiques pédagogiques et les gouvernements qui travaillent avec eux sont optimistes quant au succès de l'utilisation de la technologie numérique dans l'éducation dans les PRITI. Mais la réalité est à la fois compliquée et complexe, et une attention plus poussée et tierce aux dimensions de la mise à l'échelle de la technologie pédagogique dans les PRITI est absolument nécessaire.

### COMMENT LES ÉQUIPES ROSIE UTILISENT LA TECHNOLOGIE

Nous avons constaté que les innovations des équipes ROSIE utilisaient la technologie pédagogique de trois manières générales : (1) comme outils TIC pour améliorer l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation ; (2) comme TPD en ligne ou mixte ; et (3) comme EMIS.

Les TIC sont les plus courantes, sept des 14 équipes se concentrant sur des appareils TIC quelconques, des ordinateurs aux tablettes en passant par les téléphones portables, intelligents ou pliables, Internet et, dans une moindre mesure, via les médias de diffusion traditionnels tels que la télévision ou la radio. Les TIC sont généralement utilisées par les équipes ROSIE comme outil pour promouvoir le soutien et la collaboration des enseignants, souvent par le biais d'applications de messagerie instantanée, de recherche d'informations en ligne, d'impression de documents et de saisie de plans de cours. Un autre rôle des TIC est d'aider les enseignants à diagnostiquer le développement de l'apprentissage des élèves : Plusieurs innovations de l'équipe ROSIE comportent des évaluations numériques qui fournissent des commentaires sur l'écoute des élèves, la compréhension de la lecture et les tâches de décodage afin d'aider les enseignants à « combler rapidement le fossé entre les évaluations et les mesures pour améliorer l'apprentissage ».

L'utilisation de la technologie pour améliorer l'accès, la qualité et la couverture du TPD est également courante. Étant donné qu'ils sont plus susceptibles d'avoir des compétences en numérique, les enseignants nouvellement qualifiés (et donc plus jeunes) sont perçus comme étant plus à même d'utiliser les appareils électroniques pour le travail que les enseignants plus âgés, mais les données de ROSIE suggèrent que tous les enseignants sont présumés bénéficier du TPD par le biais

des TIC. L'un des avantages fréquemment cités est qu'il relie les personnes à travers les zones géographiques et facilite les échanges entre les participants en dehors d'un même établissement. Nous avons également entendu l'affirmation selon laquelle les enseignants apprennent mieux des personnes qu'ils ne connaissent pas, bien que nous mettions en garde contre le fait que cette assumption contredit une partie de la recherche sur l'apprentissage des enseignants.<sup>24</sup>

La technologie dans le TPD est également perçue comme un remplacement utile du modèle en cascade traditionnel avec ses risques de dilution et ses coûts de mise en œuvre élevés. Un membre de l'équipe de mise à l'échelle qui travaille en Amérique centrale a déclaré : « Au sein du bureau du Secrétaire de l'Éducation, certains... sont absolument sûrs que les moyens virtuels sont la voie à suivre et, avec ce projet, ils voient qu'ils peuvent atteindre plus de personnes en dépensant moins ». La formation mixte ou entièrement en ligne a également permis l'avènement d'une « interprétation simultanée pour soutenir les réunions multilingues ». Dans un souci de durabilité, le TPD à distance offre également la possibilité aux enseignants d'accroître l'appropriation de leur propre apprentissage autour d'une nouvelle intervention pédagogique, car ils apprendront eux-mêmes à utiliser l'intervention. Comme l'a dit un membre de l'ABRA, il faut espérer que le TPD à distance en ligne favorisera la transition d'une approche très intensive de « prise en main en personne par notre équipe » à une approche « d'apprentissage par les enseignants » et de reproduction du programme d'innovation par eux-mêmes, avec l'appui du matériel vidéo et des ressources en ligne disponibles. Cette méthode a également été présentée comme un bon moyen d'atteindre les enseignants dans des endroits isolés.

Alors que cinq équipes travaillent sur des innovations basées sur les TIC, nous notons qu'une seule indique avoir recruté un fournisseur national de services de télécommunications comme allié pour la mise à l'échelle. Pour cette équipe, l'alliance a été bénéfique et a donné lieu à des forfaits de données à prix réduit pour que les enseignants puissent accéder aux sites Web TPD et TPD sur liste blanche du programme (c.-à-d., « aucun frais Internet ne s'appliquera pour accéder/télécharger les [leurs] documents »). En règle générale, parce que la technologie pédagogique a tendance à compter sur des professionnels et des organisations en dehors du système pédagogique traditionnel, elle nécessite de nouvelles méthodes de travail et de nouvelles approches public-privé pour mettre les efforts à l'échelle. Cela entraîne à la fois des opportunités et des défis.

Une autre approche de la technologie pédagogique consiste à utiliser les TIC pour modifier la dynamique d'enseignement et d'apprentissage. En d'autres termes, la promesse

revendiquée de la technologie pédagogique pour beaucoup a longtemps été qu'elle change (et améliore) la façon dont les enseignants et les apprenants échangent les uns avec les autres sur les programmes. Par exemple, CEIBAL se concentre sur les élèves et les enseignants qui développent ensemble des connaissances :

Comme sur les réseaux sociaux, les étudiants créent des fils de discussion : Nous leur demandons de saisir des récits, des histoires, des dessins, etc., liés au contenu. Ils en discutent ensuite avec les enseignants de l'école et les téléchargent sur leurs appareils. [Nous essayons même de] reproduire ce principe de réciprocité dans les écoles rurales, même si ce n'est pas géré numériquement. Les étudiants ont la possibilité de partager leur fil conducteur sur la place centrale ou sur le marché du samedi.

Un autre groupe a noté que l'aide apportée par les étudiants aux enseignants pour l'utilisation de la technologie en classe a pour effet de renforcer l'autonomie des étudiants en tant qu'éducateurs.



### PRINCIPE DE L'HYPOTHÈSE DE PRATIQUE POUR INTERROGER

Bien que ces exemples soulignent le potentiel et l'utilisation de la technologie pédagogique dans l'écosystème de l'enseignement, nous pensons également qu'il est important d'examiner certaines hypothèses sous-jacentes sur la technologie pédagogique. Une hypothèse est l'idée que l'introduction des TIC facilite par elle-même l'amélioration de l'apprentissage des élèves ou améliore les pratiques pédagogiques des enseignants. Les exemples spécifiques que nous avons trouvés comprennent les convictions selon lesquelles le contenu numérique est intrinsèquement centré sur l'apprenant, que les enseignants travailleront efficacement avec une grande classe par le biais de postes de travail, que les élèves en apprennent mieux en adaptant les algorithmes d'apprentissage et l'exposition virtuelle au contenu éducatif, et que la technologie encourage intrinsèquement les enseignants à interagir de manière plus créative avec les apprenants. Ces propositions peuvent être vraies ou non ; il est nécessaire de recueillir des preuves autour de thèmes et d'y réfléchir pour confirmer si, et dans quelles conditions, ces promesses se concrétisent réellement.

Une autre hypothèse concerne le type de soutien nécessaire pour soutenir les interventions technologiques pédagogiques. Plusieurs équipes constatent que les enseignants ont besoin de plus de TPD sur l'utilisation de la technologie qu'initialement prévu pour apprendre l'innovation. Quelques équipes ont commencé à reconnaître que le matériel informatique ne durait pas longtemps (en particulier dans les endroits chauds et humides). Plusieurs équipes ont du mal à persuader les gouvernements de financer l'entretien des machines. Et au moins l'une des organisations sociales qui fournissait des ordinateurs remis à neuf aux écoles des PRITI a été fermée. Ces détails soulignent l'inquiétude que la popularité de l'apprentissage numérique pour les enseignants et les élèves dans les PRITI diminue lorsque la nouveauté et le financement initial s'évaporent.

Enfin, l'hypothèse selon laquelle les enseignants apprécieront et s'engageront authentiquement avec des outils pédagogiques numériques peut être plus ambitieuse que réaliste. Comme l'a dit le membre d'une équipe : « Nous pouvons acheter des ordinateurs pour les écoles et leur proposer nos programmes, mais [nous] ne savons pas s'ils seront utilisés par les élèves et les enseignants, ou si les enseignants [continueront] l'apprentissage que notre innovation initie ». Les équipes reconnaissent plusieurs risques liés à l'adoption des innovations technologiques par les enseignants : (1) l'enthousiasme initial « pourrait disparaître » ; (2) les documents imprimés de mauvaise qualité peuvent finir par être numérisés « dans l'effort de mettre du contenu sur les appareils » ; (3) le TPD pourrait finir par se concentrer davantage sur l'utilisation du matériel plutôt que sur « la technologie comme moyen d'enseignement efficace dans les domaines... pour améliorer l'apprentissage et ne pas remplacer l'enseignant » ; et (4) les enseignants pourraient considérer la technologie comme une solution de facilité. Par exemple, une équipe a constaté que certains enseignants n'aimaient pas devoir « vraiment apprendre la théorie de l'apprentissage et les nouvelles pédagogies nécessaires » pour appliquer l'enseignement assisté par les technologies pédagogiques dans leurs classes : « Ils préfèrent simplement allumer les ordinateurs ».

Ces préoccupations sont importantes, car si aucun soutien structurel, pédagogique ou fiscal n'est fourni aux participants (y compris aux familles) pour accéder à l'équipement et l'utiliser, la mise à l'échelle de la technologie pédagogique pourrait en fait augmenter les inégalités existantes. Quatre équipes ont souligné les propriétés d'exclusion des TIC plus que leur contribution à l'éducation des apprenants dans les populations marginalisées. Cette implication en termes d'équité pourrait être aggravée parce que ceux qui sont exclus de la technologie sont souvent les mêmes groupes historiquement exclus du système d'enseignement moderne. Les équipes ont partagé plusieurs exemples, y compris ceux d'enseignants qui ne peuvent pas se permettre d'acheter

des smartphones (CL4STEM), des personnes malvoyantes (ABRA), OOSCY comme dans le cas des filles tombées enceintes pendant la pandémie (ABRA) ou ceux des enfants dans des zones difficiles d'accès souvent peuplées par des groupes autochtones (ABRA, PAL et TPD@Scale). Des choix doivent être faits concernant les personnes qui bénéficieront des approches de technologie pédagogique et des coûts, de l'efficacité, de l'équité et de la qualité de l'éducation qui se contredisent parfois les uns les autres.

Une autre présomption que nous avons constatée est la notion que l'apprentissage de l'utilisation des TIC en classe motivera les éducateurs confirmés à développer de nouvelles

pratiques d'enseignement créatives. Un exemple représentatif est cette déclaration d'un collaborateur : « Les enseignants constatent que la technologie permet d'accomplir des activités de pré-alphabétisation et, par conséquent, peuvent exprimer leurs propres idées sur la manière de les transformer en... activités en classe lorsque les élèves n'utilisent pas la technologie. » Des décennies de recherche ont révélé que la plupart des enseignants utilisent la technologie pour enseigner de la même manière qu'ils ont enseigné auparavant et que l'intérêt pour un nouveau gadget électronique dans la salle de classe se dissout au fil du temps ou est remplacé par la prochaine innovation technologique pédagogique.<sup>25</sup> De plus, plusieurs équipes nous ont indiqué que de nombreux enseignants (en particulier les éducateurs plus expérimentés qui sont à la fois moins susceptibles d'être des natifs du numérique et plus susceptibles d'être des enseignants principaux) n'étaient pas à l'aise pour utiliser les TIC.

**Les subventions KIX du GPE offrent non seulement l'opportunité de mettre à l'échelle des interventions prometteuses, mais également de générer des preuves qui aident à confirmer ou à réfuter les hypothèses sur les réformes populaires. Nous invitons donc toutes les équipes ROSIE, et pas seulement celles qui ont des innovations technologiques, à examiner tous leurs impacts sur l'enseignement et l'apprentissage. Si la technologie apporte un élément de joie, d'autonomie de l'apprenant ou d'innovation des enseignants dans les salles de classe, améliore la façon dont les élèves et les enseignants travaillent les uns avec les autres ou, d'une autre manière, augmente l'apprentissage, il est impératif que la recherche saisisse ce qui se passe. Si ses promesses ne sont pas soutenues par la réalité, ces histoires doivent également être partagées.**

## Corrections de trajectoire pour gérer la complexité

Au fur et à mesure que les équipes ont mis en œuvre leurs stratégies de mise à l'échelle, elles ont découvert ce qui fonctionnait et ce qui devait être adapté. Par conséquent, au cours de la première année de ROSIE, les équipes ont apporté un certain nombre de corrections judicieuses en cours de route à leurs stratégies de mise à l'échelle et à leurs plans de mise en œuvre.

Une catégorie d'ajustement provient de l'apprentissage des partenaires du secteur public tout au long du processus. Travailler avec le personnel du gouvernement n'est pas seulement un levier de mise à l'échelle mais également

une expérience d'apprentissage bidirectionnelle pour les équipes ROSIE et les partenaires du secteur public. Par exemple, une équipe s'attendait initialement à ce qu'une fois qu'elle aurait appris à ses partenaires gouvernementaux comment mener la recherche technique d'analyse des données sur l'éducation, le gouvernement prendrait en charge le travail statistique. C'était une façon pour l'équipe d'encourager le gouvernement à s'approprier le projet. Mais cela s'est avéré trop ambitieux : « Notre collaboration avec eux nous a fait prendre conscience qu'il était irréaliste de nous attendre à ce que quelque chose qui nécessite des années de formation en statistiques puisse être transmis par le biais d'une série de sessions à distance à un personnel qui a déjà beaucoup à faire. » Par conséquent, l'équipe ROSIE a revu l'objectif à moyen terme et a défini un autre processus afin que les partenaires gouvernementaux puissent s'approprier les données sans avoir à effectuer eux-mêmes les analyses statistiques. L'équipe a reconnu que ce n'était pas parfait, mais qu'un engagement gouvernemental quelconque à ce stade du processus de mise à l'échelle étaient mieux qu'aucun engagement. « C'est peut-être un compromis, mais c'est probablement nécessaire... et nous atteindrons probablement mieux notre objectif final. »

**Nous recommandons d'inclure des partenaires dans les premières discussions sur ce qui est faisable par rapport à ce qui est souhaitable, en termes de renforcement des capacités institutionnelles du système pédagogique au fil du temps. Il est facile d'oublier que les parties prenantes, même les experts en éducation, peuvent ne pas avoir la même expertise, la même capacité ou le même temps que les réalisateurs de mise à l'échelle et que l'apprentissage de nouvelles pratiques est rarement simple ou rapide. Apprendre quelles variables peuvent être prédites et traitées à l'avance est une façon de transformer le complexe en compliqué.**

Une autre expérience d'apprentissage pour les équipes ROSIE qui visaient la mise à l'échelle était que, soit en raison de calculs inexacts, soit de budgets limités, les projections de coûts initiales étaient trop faibles. Une équipe de coopération régionale (SAHE) qui a étudié l'application d'un indice composite pour l'amélioration scolaire à grande échelle a découvert qu'il était trop coûteux d'envoyer des contrôleurs sur le terrain dans toutes les écoles pour recueillir des données scolaires. Pour s'adapter, ils expérimentent désormais avec les écoles qui se chargent de rapporter elles-mêmes les données. Mais en reconnaissant le compromis entre le coût de collecte (dérisoirement élevé) et l'exactitude des données (les auto-déclarations des écoles ne sont pas toujours exactes), les chercheurs essaient de trouver un

équilibre viable. Cette équipe a également découvert que son logiciel traitait les données manquantes comme une absence de performance et elle s'efforce désormais de l'ajuster.

**Ces exemples soulignent que la mise à l'échelle est souvent un processus d'apprentissage sur le terrain. Il est important d'être à l'affût de détails, petits mais importants, parfois invisibles.**

Une autre catégorie d'adaptation se produit lors de la réplification d'une innovation à un nouvel endroit ; nous l'appelons la « contextualisation ». Étant donné que plus de la moitié des stratégies de mise à l'échelle de ROSIE sont de cette variété, la contextualisation est un sujet important. Pendant le développement de son outil d'évaluation numérique pour plusieurs pays, l'équipe PAL a dû apprendre et représenter la fréquence de certains mots dans les langues des participants des différents pays. Trouver une source pour représenter la fréquence de mots dans plusieurs langues s'est avéré difficile et ils ont finalement choisi de s'appuyer sur les manuels existants, « même si les livres ne reflètent pas les dernières méthodes d'enseignement ». Certaines équipes ont signalé la nécessité de remplacer leur supports de lecture par des textes qui reflètent l'histoire et les traditions locales. Ils l'ont fait en contactant les membres de la communauté en tant que sources d'informations culturelles.

D'autres équipes ont indiqué devoir ajuster leurs délais de mise en œuvre pour qu'ils correspondent aux calendriers académiques modifiés des pays. Dans certains cas, les équipes ont même vu la nécessité de déplacer leurs sites de mise en œuvre afin d'augmenter le soutien du secteur public. Lorsque le soutien du gouvernement était absent ou moins évident, une équipe a choisi de déplacer les activités vers un pays plus solidaire et de travailler avec un autre interlocuteur public (le bureau du Premier ministre au lieu de directement avec le ministère de l'éducation primaire) pour faire avancer l'innovation.

**Ces exemples démontrent non seulement que plusieurs composants de l'environnement propice doivent être favorables à la mise à l'échelle, mais que les conditions sur le terrain ne peuvent pas toujours être prédites à l'avance. Pour certaines initiatives, changer de site ou sacrifier des parties d'une innovation est un compromis acceptable. Cela doit rappeler aux personnes en charge de la mise à l'échelle que l'idée fondamentale**

**ou la caractéristique centrale de l'innovation doit être protégée ; les autres parties peuvent souvent être modifiées, voire abandonnées si cela signifie que la méthodologie fondamentale peut avancer.**

Comme ces exemples le révèlent, la mise à l'échelle se déroule rarement comme prévu, même lorsque l'innovation a déjà été mise à l'échelle dans un autre endroit. Cela signifie non seulement qu'un état d'esprit d'adaptation est important,<sup>26</sup> mais qu'il est essentiel d'apprendre des études de cas de mise à l'échelle, de discuter régulièrement avec des collègues qui mettent à l'échelle d'autres innovations en matière d'éducation et de hiérarchiser la collecte et l'utilisation de preuves en temps réel. La mise à l'échelle est un processus d'amélioration continue qui nécessite de recueillir les bons types de données et d'avoir l'esprit ouvert à l'identification des lacunes, des opportunités et des ajustements possibles. Un outil utile pour ce faire est l'[outil de Suivi de l'adaptation du CUE](#).

## Conclusions

Ces nombreux facteurs, de la COVID-19 aux transitions politiques en passant par l'essor de la technologie pédagogique, soulignent tous les éléments de l'environnement propice qui peuvent influencer un parcours de mise à l'échelle. Certains sont compliqués, ce qui signifie qu'ils peuvent être planifiés. D'autres sont complexes et surviendront donc sans prévenir. Par exemple, les équipes peuvent être en mesure de planifier un cycle électoral à venir, mais elles peuvent ne pas être en mesure de prédire comment leurs parties prenantes gouvernementales réagiront pendant cette période. Ou encore, les équipes peuvent planifier le financement de la phase intermédiaire mais devront s'adapter sur place si ces fonds ne se concrétisent pas. Comprendre l'interaction entre les problèmes compliqués et complexes dans l'environnement propice est essentiel pour les équipes lorsqu'elles développent et adaptent leurs stratégies de mise à l'échelle. En nommant les complications prévisibles et en les planifiant, tout en recueillant continuellement des preuves et en réfléchissant à la manière dont les choses évoluent, les équipes ROSIE peuvent être en mesure de voir d'autres opportunités et d'en tirer profit.

## IV. Comprendre l'importance des incitations et que nous ne pouvons pas réfléchir à court terme à notre façon d'avoir un impact durable

Bien que la mise à l'échelle soit un processus qui requiert du temps, de la réflexion et une adaptation continue, il s'agit également d'un processus structuré par des incitations. Lorsque les incitations sont en phase, leur force globale se multiplie. Inversement, lorsque les incitations sont mal alignées ou contradictoires, leurs effets peuvent être dilués, voire devenir inconciliables. Pour ces raisons, ce qui est encouragé, par qui et comment deviennent des questions importantes pour la mise à l'échelle.

Bien que les 14 projets ROSIE se trouvent à différents stades de leur parcours de mise à l'échelle, tous envisagent d'étendre l'impact à long terme de leurs innovations d'une manière ou d'une autre. Pourtant, la réalité est que les contraintes de temps, les pressions institutionnelles et les structures de financement ont tendance à encourager l'achèvement technique de projets limités, souvent appelés « mise en œuvre de projets », au lieu d'étudier en profondeur la manière d'obtenir un impact durable de la mise à l'échelle. Ce « compromis entre vitesse et profondeur » est une conciliation auquel de nombreuses équipes sont confrontées.

## Les cycles électoraux encouragent les résultats rapides et font changer les priorités

La science de la mise à l'échelle a montré que même la mise à l'échelle de nouveaux modèles et technologies hautement productifs peut prendre plus de 15 ans.<sup>27</sup> Cependant, les administrations gouvernementales dans les pays démocratiques durent de quatre à huit ans. Les changements

fréquents dans la gouvernance politique découragent la mise en œuvre à long terme nécessaire pour mettre toute chose à l'échelle de manière efficace. Cette réalité politique peut empêcher les parties prenantes du gouvernement d'avoir des conversations honnêtes sur la manière de définir une mise à l'échelle optimale et de développer un portefeuille d'innovations à tester et à adapter au fil du temps.<sup>28</sup> À son tour, cette « discontinuité d'intervention »<sup>29</sup> signifie également que certains technocrates et enseignants apprennent à évoluer dans les priorités transitoires en ne s'investissant pas dans les discussions qui ont lieu d'une administration à l'autre ou en ne s'impliquant pas trop dans de nouvelles interventions pédagogiques qui défilent.<sup>30</sup>

**Lorsque nous travaillons avec les parties prenantes, nous recommandons de nous concentrer sur le problème spécifique, de mettre l'accent sur l'impact potentiel de l'intervention et de centraliser la manière dont l'innovation améliore les résultats d'apprentissage pour les enfants plutôt que d'aligner l'innovation sur des priorités politiques spécifiques.**

## Le financement de subventions à court terme encourage la concurrence et la fragmentation

Avec un financement à court terme de plus en plus chargé d'un impératif de mise à l'échelle, certaines équipes font avancer leur innovation en demandant plusieurs subventions consécutives ou simultanées, en se concentrant sur les aspects de l'intervention pour répondre à différents appels à propositions. Cette stratégie pourrait répondre de manière créative au décalage entre le financement et les durées de mise à l'échelle, mais elle ajoute des coûts de gestion de projet, dilue une attention particulière sur un ensemble donné d'impacts, et peut entraîner des interventions préliminaires encadrées comme des innovations prêtes à être mises à l'échelle lorsque les preuves sont encore insuffisantes pour les justifier.

Les mécanismes de financement concurrentiels fragmentent également le paysage de l'innovation et encouragent la concurrence plutôt que la collaboration. Dans la mesure où leurs succès antérieurs donnent aux ONG locales un « avantage d'être choisies » comme sous-traitants par les organisations internationales « toujours à la recherche

de partenaires », les dirigeants et les chercheurs continuent d'être récompensés pour avoir obtenu et mené à bien des subventions individuelles ou des projets spécifiques. Comme nous l'a dit une équipe : « Il y existe un conflit d'intérêts [sic] de confrontation parce que... [les ONG nationales et internationales]... sont toutes en concurrence pour les mêmes... projets et financements ». Par conséquent, cela pourrait créer une réticence pour les équipes à partager avec les autres ce qu'elles apprennent et motiver les équipes à continuer à mener différentes versions de la même chose (parce qu'elle est financée), plutôt que de tester d'autres alternatives de mise à l'échelle.

Les délais de financement ont également un impact sur la façon dont les équipes ROSIE travaillent avec les parties prenantes. Les parties prenantes et les partenaires sont essentiels pour évoluer, mais travailler avec eux nécessite du temps et de la diplomatie. Lorsque des rapports d'avancement administratif, des revues de documents et le désordre du travail collaboratif sont ajoutés, cela peut prendre beaucoup de temps : un effort qui en vaut la peine, mais qui allonge le calendrier. Et les donateurs n'aiment pas les délais trop longs. Comme l'a dit une équipe, « [I]l y a beaucoup d'exams... tout le monde veut faire des commentaires, et nous adorons. C'est... au cœur du projet. Par la même occasion, alors que la date limite de la subvention approche, nous devons repenser à la façon dont nous faisons la co-création, car nous devons avancer. Faute de quoi, nous n'aurons pas fini nos recherches à temps ».

**Les groupes qui ont une innovation prometteuse de mise à l'échelle qui répond à une demande précise feraient bien d'investir d'abord du temps dans la compréhension de la science de mise à l'échelle, en étudiant en détail le problème qu'ils espèrent résoudre, en engageant plusieurs parties prenantes pour apprendre les bonnes pratiques de mise à l'échelle efficace et en développant des délais à long terme qui vont au-delà de la portée actuelle de leur projet. Pour ce faire, cependant, les organisations donatrices doivent offrir un financement qui soutient cette étape de « pré-mise à l'échelle », comme ce que font actuellement le GPE, la Banque mondiale et d'autres. Ne pas financer le travail de planification préalable à la mise à l'échelle revient à inciter une équipe à commencer avant qu'elle ne soit entièrement prête à le faire, ce qui réduit ses chances de réussite.**

# Les recherches axées sur les données d'impact sont encouragées par rapport aux recherches qualitatives sur la mise en œuvre et le processus de mise à l'échelle

Les 14 équipes ROSIE comprennent des chercheurs. Un ensemble d'informations de suivi, d'évaluation et d'apprentissage est recueilli aux fins de gestion et de mise en œuvre du programme, y compris des données sur la portée et l'accès, ainsi que des données sur les résultats d'apprentissage des étudiants dans plusieurs cas (y compris, mais sans s'y limiter ABRA et TaRL Africa). Voir le Tableau 2.

**TABEAU 2**

## Comment les équipes ROSIE utilisent-elles les données

OBJECTIF DES DONNÉES	EXEMPLES D'ÉQUIPES ROSIE
Recueil des informations sur les performances des élèves, les profils des enseignants et d'autres données scolaires qui alimentent les indices composites	DMS et SAHE
Étude de la fréquence des mots dans les manuels de référence dans les langues participantes	PAL (par exemple, informe les tâches de décodage dans l'évaluation numérique)
Identifier les éléments clés des programmes pédagogiques à piloter comme bonnes pratiques	Karanta
Recueillir les données démographiques des participants, leurs connaissances préalables et leurs points de vue	UHAITI (par exemple, inclut l'ouverture/la résistance des enseignants au changement)
Conduite d'analyses contextuelles liées aux enjeux que les innovations cherchent à aborder dans les pays ciblés	AfC et CL4STEM
<p>Conduite</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enquêtes avant/après la formation et/ou évaluations qualitatives à la base, à mi-parcours et à la fin de la formation avec les participants ou capture de ces effets de participation par le biais d'entretiens, de groupes de discussion et d'enquêtes</li> <li>• évaluation de l'apprentissage de l'alphabetisation et du calcul pour les étudiants</li> </ul> <p>Observer la pratique de l'enseignement</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ABRA, CAMFED, CEIBAL, CL4STEM, DUCE et UHAITI</li> <li>• ABRA, PAL, TaRL Africa et ULLN</li> <li>• ABRA et CL4STEM</li> </ul>
Utiliser des preuves anecdotiques <sup>xvii</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TPD@Scale (par exemple, à partir des échanges entre enseignants dans les communautés d'apprentissage, des déclarations des enseignants sur les « choses qu'ils ont changées »)</li> <li>• CAMFED et DUCE (par exemple, triangulation des données de surveillance)</li> </ul>

Source : Données ROSIE.

Deux équipes mentionnent la recherche longitudinale et le potentiel de mise à l'échelle de leur innovation dans les pays cibles de ROSIE (ABRA et CAMFED). Cependant, d'autres collaborateurs de ROSIE soulignent la multiplicité des facteurs qui affectent l'enseignement et l'apprentissage dans n'importe quel contexte et n'examinent pas les

<sup>xvii</sup>. Les équipes ont signalé le coût prohibitif des observations, et beaucoup d'entre elles s'appuient plutôt sur des preuves anecdotiques.

résultats connexes, soit parce qu'ils ne peuvent pas les attribuer uniquement à leur intervention, soit parce qu'ils sont actuellement à un niveau où ils mesurent uniquement l'accès à l'intervention - et non pas si la participation à l'innovation change quelque chose pour les enfants et les adultes.

Comme nous l'avons souligné précédemment, les exercices de collecte et de diffusion des informations de nombreuses équipes sont conçus pour « une immisciation » et pour susciter l'intérêt des parties prenantes concernées. Les équipes espèrent que le partage des résultats de la recherche se traduira par une plus grande adoption de l'intervention. Pour certaines équipes, la façon dont les données seront utilisées pour améliorer la capacité de mise à l'échelle des innovations est moins claire. Le rôle de la recherche semble souvent être de faire évoluer les interventions selon des plans et des mesures initialement convenus et pas nécessairement de savoir si les critères de mise à l'échelle sont remplis ou si un changement durable se produit, de quelles manières et pour qui. De plus, étant donné que les données sont utilisées pour mettre en évidence le potentiel de mise à l'échelle de l'innovation et que les chercheurs sont des membres des équipes ROSIE, il pourrait y avoir une pression tacite pour minimiser les résultats négatifs. Enfin, lorsque les établissements de recherche et les lieux de publication privilégient certaines conceptions d'études, telles que les études d'évaluation, les mesures quantitatives ou la recherche sur l'accès à l'éducation, les chercheurs doivent aller à l'encontre des résultats s'ils souhaitent mener des recherches qualitatives telles que des études de processus, des travaux linéaires ou des études ethnographiques de l'impact de la mise à l'échelle sur la durée.

**Nous pensons que la science et la pratique de la mise à l'échelle des innovations en matière d'éducation seront enrichies par l'utilisation accrue de la recherche sur les méthodes mixtes pour examiner la collection d'impacts des innovations, par des études qualitatives qui examinent la manière dont une innovation modifie l'endroit, et par des enquêtes de processus ouvertes sur le fonctionnement de la mise à l'échelle. De plus, comme la recherche peut aider les équipes à réfléchir plus efficacement à leur travail en cours, nous recommandons de ne pas perdre de vue les preuves qui justifient la mise à l'échelle de l'innovation (ou non). Comme le décrivent McLean et Gargani (2019), examinez les changements qui se produisent pour ceux qui ont le plus d'intérêt acquis ou le plus de risque d'impacts.**

## Les recherches qui encouragent un prisme d'équité peuvent mettre en évidence de nouvelles dimensions de la mise à l'échelle

Étant donné l'accent explicite mis par l'initiative KIX du GPE sur l'égalité des sexes et l'inclusion sociale, nous n'avons pas été surpris de voir plusieurs équipes utiliser leurs recherches pour enquêter sur les questions liées au genre. Nous avons également constaté une focalisation fréquente sur l'éducation rurale et l'accès à l'éducation pour tous.

Par exemple, DUCE se concentre sur la compréhension des raisons pour lesquelles il y avait des taux d'échec plus élevés pour les étudiantes en mathématiques et a trouvé que la prévalence d'enseignants masculins était un facteur. En réponse, l'équipe a développé une stratégie de genre qui aide les enseignants à encourager l'égalité de participation des filles et des garçons dans leurs salles de classe. AfC étudie comment le mariage précoce et les perceptions des parents concernant l'éducation et les rôles sexués influencent les taux d'OOSCY. Cette recherche éclaire les programmes d'éducation accélérée avec lesquels travaille l'AfC et certains programmes comprennent désormais spécifiquement des composantes pour les filles, y compris le mentorat par des personnalités de la communauté. ULLN soutient activement les mères et autres femmes qui deviennent des parties essentielles de leurs clubs de lecture et reconnaît l'importance de leurs contributions. Deux groupes travaillant sur l'EMIS tentent d'intégrer les indicateurs de genre et d'inclusion dans leurs indices composites pour l'amélioration scolaire (DMS et SAHE).

Certaines équipes dont les innovations se concentrent sur le développement des enseignants collectent des données pour comprendre quels enseignants ont accès aux appareils TIC qui leur permettent de participer au TPD numérique. Une équipe effectue des recherches pré-terrain sur la répartition des enseignants avec des données mobiles. Une autre équipe s'est associée à l'Open University en Tanzanie parce qu'elle « a des bureaux dans de nombreux endroits [donc] si les enseignants n'ont pas accès aux appareils, ils peuvent venir dans les centres de l'Open University et participer à [nos] modules depuis l'université ».

Outre le genre et l'accès aux TIC, les équipes se concentrent également sur l'éducation dans les zones rurales. CEIBAL a choisi de travailler spécifiquement dans les zones rurales parce que le groupe pense que les besoins pédagogiques sont plus importants dans les zones rurales de leurs pays cibles. L'AfC s'est concentrée sur la manière dont les défis particuliers dans les zones rurales, y compris la qualité de l'école, la distance jusqu'à l'école et les disparités entre les sexes, contribuent à davantage d'enfants non scolarisés par rapport aux zones urbaines. De nombreuses équipes s'efforcent d'apporter leurs composants technologiques pédagogiques dans les zones rurales qui n'ont pas un accès facile à Internet.

Les variations culturelles, en particulier le langage, sont également apparues, bien que plus modérées. Deux groupes (ABRA et AfC) développent actuellement des programmes et du contenu dans les langues ou dialectes locaux pour s'assurer qu'ils représentent les populations minoritaires, et CEIBAL espère inclure la promotion de plusieurs langues comme futur objectif de mise à l'échelle.

Une équipe a indiqué son désir de se concentrer sur l'inclusion, mais a noté que la disponibilité des données sur les enfants handicapés pouvait être difficile, car elles étaient souvent trop petites ou inexistantes pour « être prises en compte de la même manière que nous utilisons les autres ensembles de données ».

L'accent final est mis sur la diffusion de la recherche, une équipe utilisant explicitement sa stratégie de genre pour éclairer les communications de recherche et une autre équipe (PAL) promouvant des événements axés sur l'éducation « pour les femmes marginalisées et pauvres » par le biais des membres du réseau.



## PRINCIPE DE L'HYPOTHÈSE DE PRATIQUE POUR INTERROGER

Ces résultats soulignent que l'incitation à l'équité dans la recherche sur la mise à l'échelle ne produit pas seulement des informations précieuses pour les autres, mais peut également informer les équipes de mise à l'échelle elles-mêmes afin de garantir que leurs innovations atteignent réellement *tous* les bénéficiaires de manière significative. Lorsque l'équité est au cœur de la recherche, elle sera de plus en plus répandue dans les conversations sur le changement d'échelle et, en fin de compte, dans la pratique de l'éducation.

Cependant, nous souhaitons également attirer l'attention sur des aspects de l'équité qui semblent absents. Il n'y avait pas grand-chose sur les étudiants (ou OOSCY) ayant des problèmes d'apprentissage, rien sur les questions LGBTQA+ dans l'éducation et, à l'exception des foyers ruraux et du plurilinguisme, peu de références à la violence ou à l'exclusion des minorités ethniques.

Il est crucial d'encourager l'attention portée aux questions d'équité - et nous avons trouvé plus d'une remarque positive sur l'accent mis sur l'équité par l'initiative KIX du GPE - mais nous espérons que le domaine mondial élargira et approfondira la manière dont l'équité est traitée. Et nous encourageons les chercheurs et les praticiens à trouver des moyens de traduire la rhétorique en une action accrue, et à considérer la qualité et l'équité comme des dimensions complémentaires de la mise à l'échelle (plutôt que comme une sorte de compromis à « gérer »).



## Conclusions

Bien qu'elles ne soient pas toujours aussi tangibles que l'engagement des parties prenantes ou aussi visibles que les facteurs environnementaux, les incitations sont cruciales lorsque la mise à l'échelle est envisagée. Faibles ou mal alignées, les incitations peuvent perturber ou contraindre même la stratégie de mise à l'échelle la mieux planifiée. Ce défi entre le désir de planifier la mise à l'échelle et le fait de devoir faire face quotidiennement à des incitations petites mais percutantes qui fonctionnent par rapport à la mise à l'échelle a été souligné à plusieurs reprises par les équipes. Ceci est important, car l'évolution de l'éducation ne peut pas s'attendre à ce que la réflexion à court terme s'aligne sur les objectifs à long terme. Si la communauté de mise à l'échelle de l'éducation espère vraiment atteindre les objectifs SDG 4 et améliorer l'apprentissage pour tous les enfants, la restructuration de la structure d'incitation existante est essentielle. Cela devra se produire à tous les niveaux des gouvernements, des communautés, des autres parties prenantes, des OSC et des donateurs. Et pourtant, ces groupes sont eux-mêmes encouragés par leurs propres circonscriptions, histoires et forces, deuxième niveau d'incitation qui doit également être remis en question.



# DERNIÈRES RÉFLEXIONS

Étant donné que le projet ROSIE est en cours, les informations et détails partagés dans ce rapport sont provisoires et seront probablement approfondis et affinés lors de nos prochaines séries de collecte de données et de réflexion. Nous concluons en soulignant quatre composantes de la mise à l'échelle qui sont apparues dans cette analyse comme étant des points d'action clés.

## | Parties prenantes

Diverses parties prenantes et partenaires, y compris le personnel gouvernemental, les enseignants et les familles, sont essentiels à la mise à l'échelle, mais ne sont pas toujours traités comme des participants bien définis, et comment et dans quelle mesure les impliquer est rarement clair pour les équipes de mise à l'échelle. Bien qu'il y ait des complexités et des défis, nous pensons que le fait de transformer davantage de parties prenantes en partenaires actifs et co-constructeurs de la mise à l'échelle renforcera l'adhésion, le soutien et l'équité dans le processus de mise à l'échelle. Cela peut être accompli en nommant et en cartographiant *tous* les champions potentiels au début du parcours et en élaborant une stratégie sur la manière dont les individus, les groupes et les réseaux peuvent travailler en collaboration pour atteindre les

objectifs de mise à l'échelle. Il semble également être très utile de traiter les enseignants comme des professionnels actifs et informés dont la co-construction, la contribution et l'engagement envers l'apprentissage des étudiants amélioreront les conceptions d'innovation et soutiendront la mise en œuvre et amélioreront probablement la qualité de l'enseignement et la rétention des enseignants.

## L'environnement propice

Un environnement propice contient des forces et des facteurs qui entravent ou font progresser la mise à l'échelle d'une innovation prometteuse. Pour exploiter les éléments favorables et atténuer les obstacles, il faut comprendre l'environnement plus général et identifier à l'avance les facilitateurs complexes à exploiter (et le mode) et les défis à relever (et le mode). Mais, étant donné la complexité de n'importe quel environnement, en particulier dans les contextes socio-politiques dans lesquels l'éducation se situe, il est nécessaire d'être hautement adaptable. Les responsables de la mise à l'échelle doivent s'attendre à des surprises, recueillir des preuves et y réfléchir, et apporter continuellement (et suivre) des ajustements à leur processus de mise à l'échelle en cours de route. L'utilisation d'un outil tel que le [Adaptation Tracker \(Suivi de l'adaptation\)](#) de CUE ou une conception de recherche flexible peut encourager cela. Simplifier l'innovation de base ou abandonner des composants périphériques pendant la mise à l'échelle si nécessaire permettra souvent une utilisation plus étendue, plus profonde ou plus durable de l'innovation. Cela signifie que, parfois, la mise à l'échelle est plus un art qu'une science.

## Incitations

La mise à l'échelle est un processus consistant à intégrer une idée ou une pratique prometteuse dans une utilisation à long terme pour modifier les pratiques d'un système ou d'un emplacement. Pourtant, l'architecture incitative globale qui entoure le changement d'échelle peut être contradictoire, ce qui a pour effet de diluer les effets ou de promouvoir par inadvertance des efforts à court terme dont l'impact ne sera pas durable. Nous recommandons aux personnes et organisations impliquées dans l'incitation au projet, y compris les organisations de financement, les soutiens techniques, les institutions de recherche et les gouvernements, de

travailler à la restructuration de leurs systèmes. Et les responsables de la mise à l'échelle pourraient bien chercher des moyens stratégiques de s'opposer à l'état d'esprit actuel du projet. Si toutes les parties du financement, de la planification, de la gouvernance et de la recherche sur la mise à l'échelle de l'éducation peuvent travailler ensemble pour promouvoir un changement à long terme, le paradigme peut passer pleinement à un paradigme de mise à l'échelle ou de changement de systèmes. Un défi de taille, bien sûr, mais pas impossible, et qui en vaut la peine.

## Capitaux propres

Enfin, l'accès à l'éducation a été amélioré, mais la qualité reste à la traîne. Et, même lorsque la qualité est l'indicateur principal, elle est encore souvent définie en opposition à l'équité. Par conséquent, l'équité est considérée comme importante, mais aussi comme un compromis à gérer et non pas comme un principe fondamental de mise à l'échelle. De plus, les actions en matière d'équité n'ont pas encore rattrapé la *rhétorique* de l'équité. Nous recommandons trois grands efforts sur le terrain. L'un consiste à définir l'équité et la qualité comme complémentaires : fournir un enseignement et un apprentissage solides à toutes les populations, proposer des pratiques pédagogiques inclusives et justes à tous, et valoriser les droits et actifs des groupes traditionnellement marginalisés n'est pas un complément, c'est une éducation de qualité. Le deuxième consiste à renforcer l'accent mis sur l'équité au-delà du genre et de l'emplacement géographique pour mettre également l'accent sur les LGBTQA+, les minorités ethniques, les différences d'apprentissage, la liberté religieuse, les différences physiques et les objectifs de l'éducation. Et le troisième consiste à tirer parti de la rhétorique accrue autour de l'équité dans l'éducation pour encourager des actions substantielles et durables vers les objectifs d'équité.

Ce rapport met en lumière et tire les leçons de l'impressionnant travail de mise à l'échelle que les équipes ROSIE ont mené, tout en soulignant la difficulté de ce travail. Nous espérons que des examens continus, détaillés et francs, de ce travail permettront de clarifier certains domaines nécessitant une attention ou une interrogation soutenue, ainsi que les endroits où le succès reste toujours insaisissable. Alors que le terrain s'appuie sur ses expériences et analyses de ces expériences, nous espérons que ce rapport offre des perspectives utiles. Nous sommes impatients de partager d'autres idées et recommandations issues de notre collaboration continue avec ROSIE dans l'année à venir.

# ANNEXE I

## COHORTE ROSIE 1

### BÉNÉFICIAIRES MONDIAUX

#### 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 associées et le soutien, sur la lecture et l’écriture des étudiants ? 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 aux pays du 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 continue du projet et de ses stratégies de mise à l’échelle alimente des améliorations progressives des outils et des techniques pour augmenter les chances de réussite.

#### DMS

BUREAU DE 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), 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 débloquer les réseaux d'apprentissage de l'alphabétisation (ULLN))*
- **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 parties prenantes collaboratives qui font progresser des programmes éducatifs de qualité, durables et efficaces, adaptés au genre et inclusifs pour les élèves de première année (de la 1<sup>ère</sup> à la 3<sup>ème</sup> année) afin d'améliorer les niveaux d'alphabétisation des enfants au sein des populations vulnérables.

# COHORTE ROSIE 2

## BÉNÉFICIAIRES RÉGIONAUX

### 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 attendus du projet comprennent une base de preuves solides sur l'efficacité du programme d'éducation ciblée de l'AEP et 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 Learner Guide (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

## CEIBAL FOUNDATION (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 plates-formes 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 réplique. 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 de sciences, de technologie, d'ingénierie et de 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, 1) 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 2) 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 plates-formes 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 a réussi aux niveaux de l'école primaire et est contextualisée et adaptée aux écoles secondaires en Tanzanie, au Kenya et en Zambie, trois pays avec un engagement démontré envers le développement professionnel continu des enseignants qui manquent 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

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

- **Projet : Projet d'apprentissage précoce inclusif à domicile : Améliorer l'accès aux services de garde 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 I-HELP afin de générer des leçons sur la manière dont les parents et les enseignants peuvent soutenir l'apprentissage dans un environnement familial et scolaire enrichi d'expériences sensorielles pour améliorer l'accès et les résultats d'apprentissage des enfants. Le résultat 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 transition des salles de classe pour améliorer l'apprentissage des enfants et des jeunes non scolarisés dans les six pays membres de la Fondation Karanta (Learning Center (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 qui ont quitté l'enseignement primaire et secondaire ?
- **Résumé du projet** : Le projet « A new model of bridging classes to improve learning for out-of-school children and youth » (« 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 for African Women Educationalists (FAWE) (Forum des femmes éducatrices africaines) et l'Educational Research Network for West and Central Africa (ERNWACA) (le Réseau de recherche éducative pour l'Afrique de l'Ouest et centrale). 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. Le programme innovant met l'accent sur le genre, l'inclusion et utilise l'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 (SAHE) (ASSOCIATION POUR LE PROGRÈS DE L'ÉDUCATION)

- **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 dans 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.

## UHAÏTI

### UNIVERSITÉ D'ÉTAT D'HAÏTI

- **Projet :** *Renforcer la capacité des enseignants et des directeurs d'école à mettre à l'échelle l'innovation du bas vers le haut dans le système éducatif des Caraïbes.*
- **Pays 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 continues à Sainte-Lucie et Haïti, et se concentrer sur les conditions pour une mise à l'échelle efficace des innovations.

## Notes de fin

- 1 Nous avons légèrement modifié de nombreuses citations dans ce rapport pour plus de clarté et de fluidité, et dans certains cas nous les avons traduites en français.
- 2 David Sengeh et Rebecca Winthrop, « Transforming Education Systems : Why, What, and How », (Washington D.C. : Brookings Institution, 2022). Alexis Le Nestour, Laura Moscoviz, and Justin Sandefur, « The Long-Run Decline of Education Quality in the Developing World », Center for Global Development Working Paper 608 (23 février 2022).
- 3 Arntraud Hartmann and Johannes F. Linn, « Scaling up : A framework and lessons for development effectiveness from literature and practice » (Washington D.C. : Brookings Institution, 2008).
- 4 Les subventions régionales vont de 0,5 million USD à 1,5 million USD sur une période allant jusqu'à trois ans. Les quatre pôles régionaux ont dirigé les processus de consultation et de validation avec les pays pour identifier les priorités politiques dans leur région, y compris sur six thèmes KIX. Les considérations de genre, d'équité et d'inclusion sont des priorités clés dans chaque cas. Tous les projets de demandes régionales financés sont multipays et mis en œuvre par des organisations des pays du Sud. Vingt millions USD ont été alloués à 22 bénéficiaires, dont 9 ont également rejoint le projet ROSIE. L'IDRC a lancé les demandes de propositions pour les bénéficiaires de subventions mondiales et régionales, gère les groupes d'évaluation indépendants et supervise et soutient les bénéficiaires de subventions KIX.
- 5 Robert McLean and John Gargani, *Scaling Impact : Innovation for the Public Good*, (Ottawa : Routledge, 2019) ; Jenny Perlman Robinson et Rebecca Winthrop avec Eileen McGivney, « Millions Learning : Scaling Up Quality Education in Developing Countries » (Washington, D.C. : Brookings Institution, 2016) ; Larry Cooley, « Scaling up from vision to large scale change : A management framework for practitioners », (Washington D.C. : Management Systems International, a Tetra Tech Company, 3e éd. 2016).
- 6 Linda Darling-Hammond, *The Right to Learn : A Blueprint for Creating Schools that Work*, (San Francisco : Jossey-Bass, 1997) ; Michael Fullan, « The Elusive Nature of Whole System Improvement in Education », *Journal of Educational Change* 17, (2016).
- 7 Sam Hickey and Naomi Hossain, *The Politics of Education in Developing Countries : From Schooling to Learning*. (Oxford: Oxford University Press, 2019) ; Lant Pritchett, *The Rebirth of Education : Schooling Ain't Learning*, (Washington D.C.: Center for Global Development Books, 2013) ; Gita Steiner-Khamsi, *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, (New York : Teachers College Press, 2004).
- 8 Brad Olsen, Patrick Hannahan et Gustavo Arcia, « How Do Government Decisionmakers Identify and Adopt Innovations for Scale ? » (blog) Brookings Institution, 21 avril 2021.
- 9 Genève : Organisation Mondiale de la Santé 2001.
- 10 Hartmann et Linn, « Scaling Up ». Lloyd Provost et B. Bennett, « What's your Theory ? » *Quality Progress* 48, n° 7 (2015). Institute for Healthcare Improvement, « Driver Diagram Framework » (2017).
- 11 Perlman Robinson et al., « Millions Learning » ; Cooley, « Scaling Up ».
- 12 Fullan, « The Elusive Nature of Whole System Improvement » ; Olsen et. al., « How Do Government Decisionmakers Identify and Adopt Innovations for Scale ? »
- 13 Management Systems International, « Scaling Up: From Vision to Large-Scale Change, Tools for Practitioners », (Washington D.C. : Management Systems International, a Tetra Tech Company, 2e éd., 2021).
- 14 Santiago Rincón-Gallardo, « Large Scale Pedagogical Transformation as Widespread Cultural Change in Mexican Public Schools », *Journal of Educational Change* 17 (2016). Vicky Colbert et Jairo Arboleda, « Bringing a Student-Centered Participatory Pedagogy to Scale in Colombia », *Journal of Education Change* 17 (2016).

- 15** La continuité du leadership a été identifiée comme facteur essentiel dans la réforme de l'éducation. Pour plus d'informations à ce sujet, voir : Michael Barber, Chinezi Chijioke, et Mona Mourshed, « How the world's most improved school systems keep getting better », (McKinsey & Company, novembre 2010).
- 16** 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, n° 2 (2002).
- 17** Eleanor Duckworth, *The Having of Wonderful Ideas : And other Essays on Teaching and Learning*, (Teachers College Press, 2006). Amy Bitterman, Lucinda Gray et Rebecca Golding, *Characteristics of Public and Private Elementary and Secondary Schools in the United States : Results from the 2011-12 Schools and Staffing Survey*, (National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2013). Robert Kegan et Lisa Lahey, *Immunity to change : How to Overcome it and Unlock the Potential in Yourself and Your Organization*, (Cambridge, MA : Harvard University Press, 2009).
- 18** Marilyn Cochran-Smith et Susan Lytle, *Inside/Outside : Teacher Research and Knowledge*, (New York : Teachers College Press, 1993).; Brad Olsen, « Adapting Education Innovations and Their « knock-on effects » in the Time of COVID », (blog) Brookings Institution, 8 novembre 2021
- 19** Ann Lieberman et Lynne Miller (Eds.), *Teachers Caught in the Action : Professional Development that Matters*, (New York : Teachers College Press, 2001).
- 20** Olsen and Kirtman, "Teacher as Mediator of School Reform."
- 21** Hartmann et Linn, « Scaling Up ».
- 22** Bruce Fuller et Hoyun Kim, « Systems Thinking to Transform Schools : Identifying Levers that Lift Educational Quality », (blog) Brookings Institution, 12 septembre 2022 ; Richard Kohl, « Scaling and Systems Change : Overview », *Scaling Up Community of Practice Workshop*, 8 novembre 2021, Scale-Up M&E Webinar featuring Educate! and Young1ove (scalingcommunityofpractice.com).
- 23** Emily Gustafsson-Wright et Dayoung Lee, « Getting Both Costs and Effectiveness Right to Improve Decisionmaking in Education », (blog) Brookings Institution, 23 décembre 2021 ; Emily Gustafsson-Wright et Sarah Osborne, « What are the Barriers to Cost Data on Education and Early Childhood Development ? » (blog) Brookings Institution, 18 mars 2021.
- 24** Lieberman et Miller, *Teachers Caught in the Action*.
- 25** Rincón-Gallardo, « Large Scale Pedagogical Transformation as Widespread Cultural Change in Mexican Public Schools ». Larry Cuban et Petar Jandrič, « The Dubious Promise of Educational Technologies : Historical Patterns and Future Challenges. » *E-Learning and Digital Media* 12, n° 3-4 (2015).
- 26** Jenny Perlman Robinson et Christina Kwauk, *Millions Learning Case Studies*, (Washington D.C. : Brookings Institution, 2016) ; Jonathan Stern, Matthew Jukes et Benjamin Piper et al., *Learning at Scale : Interim Report* (Washington D.C. : RTI International, 2021) ; 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).; 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).
- 27** Cooley, « Scaling Up ».
- 28** McLean et Gargani, « Scaling Impact Innovation for the Public Good ».
- 29** Laurence Chandy, Akio Honson, Homi Kharas et Johannes Linn (Eds.), *Getting to Scale : How to Bring Development Solutions to Millions of Poor People*, (Washington, D.C. : Brookings Institution Press, 2013).
- 30** Judith Warren Little, « The Emotional Contours and Career Trajectories of (Disappointed) Reform Enthusiasts », *Cambridge Journal of Education* 26, n° 3 (1996).

## Références

- Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL). (2018). « Teaching at the Right Level to improve learning ». J-PAL Evidence to Policy Case Study. <https://www.povertyactionlab.org/case-study/teaching-right-level-improve-learning>.
- Barber, M., Chijioke, C., Mourshed, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>
- Bennis, W. et Nanus, B. (1985). *Leaders : The Strategies for Taking Charge*. New York : Harper et Row.
- Bitterman, A. & Goldring, R., Gray, L. (2013). Characteristics of Public and Private Elementary and Secondary School Teachers in the United States : Results From the 2011–12 Schools and Staffing Survey (NCES 2013-314). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Bridwell-Mitchell EN, Cooc N. (2016). The Ties That Bind : How Social Capital Is Forged and Forfeited in Teacher Communities. *Educational Researcher*. 45(1):7-17. doi:10.3102/0013189X16632191
- Chandy, L., Hosono, A., Kharas, H., & Linn, J. (2013). *Getting to Scale : How to Bring Development Solutions to Millions of Poor People*. Brookings Institution Press.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. (1993). *Inside/Outside : Teacher Research and Knowledge*. Teachers College Press.
- Colbert, V., & Arboleda, J. (2016). Bringing a Student-Centered Participatory Pedagogy to Scale in Colombia. *Journal of Educational Change*, 17. 385-410.
- Cooley, L. (2016). *Scaling up from vision to large scale change : A management framework for practitioners*. Washington D.C. : Management Systems International, a Tetra Tech Company, 3e éd.
- Cooley, L., & Linn., J. (2014). *Taking Innovations to Scale : Methods, Applications and Lessons*. MSI, Results4Development.
- Cuban L, Jandrić P. (2015). The dubious promise of educational technologies : Historical patterns and future challenges. *E-Learning and Digital Media*. 12(3-4):425-439. doi:10.1177/2042753015579978
- Curtiss Wyss, M., Perlman Robinson, P. (2021). Improving children's reading and math at large scale in Côte d'Ivoire : The story of scaling PEC. Brookings Institution.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco : Jossey-Bass.
- de Carteau, M., & Rendall, S. (2011). *The Practice of Everyday Life*. University of California Press, 3e éd.
- Duckworth, E. (2006). *The Having of Wonderful Ideas : And Other Essays on Teaching and Learning*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *J Educ Change* 17, 539–544. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9289-1>
- Fuller & Kim (2022). *Systems Thinking to Transform Schools : Identifying Levers that Lift Educational Quality*.
- Gustafsson-Wright, E., Lee, D. (2021). Getting both costs and effectiveness right to improve decision making in education. Education Plus Development Blog. Brookings Institution.
- Gustafsson-Wright, E., Osborne, S. (2021). What are the barriers to cost data on education and early childhood development ? Education Plus Development Blog. Brookings Institution.

- Hannahan, P., Perlman Robinson, J., Kwauk, C. (2021). Improving learning and life skills for marginalized children : Scaling the Learner Guide Program in Tanzania. Brookings Institution.
- Hartmann, A., & Linn, J. (2008). *Scaling Up : A Framework and Lessons for Development Effectiveness from Literature and Practice*. Brookings Institution.
- Hickey, S., et Hossain, N. (2019). *Politics of Education in Developing Countries: From Schooling to Learning*. Presse de l'Université d'Oxford.
- Institute for Healthcare Improvement (2017). « Driver Diagram Framework ». <http://www.ihio.org/resources/Pages/Tools/Driver-Diagram.aspx#:~:text=A%20driver%20diagram%20is%20a,team%20is%20testing%20and%20working>.
- Kegan, R. & Lahey, L. (2009). *Immunity to Change : How to Overcome It and Unlock the Potential in Yourself and Your Organization*. Harvard University Press.
- Kohl, R. (2021). *Scaling and Systems Change : Overview*. Scaling Up Community of Practice.
- Lieberman A. (2000). *Networks as Learning Communities : Shaping the Future of Teacher Development*. *Journal of Teacher Education*. 51(3):221-227. doi:10.1177/0022487100051003010
- Lieberman, A., & Miller, L. (Eds.) (2001). *Teachers Caught in the Action : Professional Development That Matters*. New York : Teachers College Press.
- Linn, J. (2021). *Hardwiring the Scaling-up Habit in Donor Organizations*. Brookings Institution.
- Linn, J. (2016). *How to meet SDG and climate goals : Eight lessons for scaling up development programs*. Brookings Institution.
- Linn, J., & Kohl, R. (2022). *Scaling Principles and Lessons : A Guide for Action to Achieve Sustainable Development Impact at Scale*. A Position Paper of the Scaling Up Community of Practice.
- Little, J. W. (1996). *The Emotional Contours and Career Trajectories of (Disappointed) Reform Enthusiasts*, *Cambridge Journal of Education*, 26:3, 345-359.
- MSI (2021). *Scaling Up From Vision to Large-Scale Change : Tools for Practitioners*. 2e éd. Management Systems International.
- McLean, R., & Gargani, J. (2019). *Scaling Impact Innovation for the Public Good*. Ottawa : Routledge, Taylor & Francis Group.
- Nestour, A., Moscoviz, L., & Sandefur, J. (2022). *The Long-Run Decline of Education Quality in the Developing World*. Center for Global Development Working Paper 608.
- Olson, B., Hannahan, P., & Arcia, G. (2021). *How Do Government Decision makers Identify and Adopt Innovations for Scale ?* Brookings Institution.
- Olsen, B., 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. doi:10.1111/1467-9620.00164
- Olsen, B. (2021). *Adapting Education innovations and their 'knock-on effects' in the time of COVID*. Blog. Brookings Institution.
- Perlman Robinson, J., Winthrop, R., & McGivney, E. (2016). *Millions Learning : Scaling Up Quality Education in Developing Countries*. Brookings Institution.
- Perlman Robinson, J., Curtiss, M., Hannahan, P. (2020). *Millions Learning Real-time Scaling Labs : Emerging findings and key insights*. Brookings Institution.
- Perlman Robinson, J. & Kwauk, C. (2016). *Millions Learning Case Studies*. Brookings Institution.
- Pritchett, L. (2013). *The Rebirth of Education : Schooling Ain't Learning*. Center for Global Development Books.
- Provost L, Bennett B. (2015). *What's your theory ? Driver diagram serves as tool for building and testing theories for improvement*. *Quality Progress*. 2015 Jul:36-43. <http://www.ihio.org/resources/Pages/Publications/WhatsYourTheoryDriverDiagrams.aspx>.

- Rincón-Gallardo, S. (2016). Large Scale Pedagogical Transformation as Wide-Spread Cultural Change in Mexican Public Schools. *Journal of Educational Change*, 17. 411-436.
- Sengeh, D., & Winthrop, R. (2022). *Transforming Education Systems : Why, What, and How*. Center for Universal Education at Brookings.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press, 1ère éd.
- Stern, J., Jukes, M., Piper, B., et.al. (2021). *Learning at Scale Interim Report*. RTI International, Center for Global Development.
- Sutoris, P. (2018). Ethically Scaling Up Interventions in Educational Development: A Case for Collaborative Multi-sited Ethnographic Research. *Comparative education*, 54:3. 390-410
- Winthrop, R. (2015). *The Global « 100-Year Gap » in Education Standards*. Education Plus Development. Brookings Institution.
- Winthrop, R., Barton, A., Ershadi, M., Ziegler, L. (2021). *Collaborating to transform and improve education*.
- Organisation mondiale de la Santé (2016). *Scaling up projects and initiatives for better health : from concepts to practice*. Organisation mondiale de la Santé.

# BROOKINGS

1775 Massachusetts Ave NW,  
Washington, DC 20036  
(202) 797-6000  
[www.brookings.edu](http://www.brookings.edu)