



RAPPORT ANNUEL DE REFLEXION | JUIN 2020

Millions Learning – Laboratoires de mise à l'échelle en temps réel

Résultats préliminaires et observations clés

Jenny Perlman Robinson

Molly Curtiss

Patrick Hannahan

B | Center for
Universal
Education
at BROOKINGS

Jenny Perlman Robinson est chargée de recherche principale au Centre pour l'Éducation Universelle de Brookings (CEU)

Molly Curtiss est analyste de recherche principale au Centre pour l'Éducation Universelle de Brookings

Patrick Hannahan est directeur de projet au Centre pour l'Éducation Universelle de Brookings

Remerciements

Les auteurs remercient toutes les personnes qui ont contribué à la formulation de ces premières conclusions et qui ont fourni des informations et des commentaires précieux tout au long de la recherche et de la rédaction de ce document. Nous exprimons notre profonde gratitude à Larry Cooley, conseiller principal et président émérite de *Management Systems International* et chercheur principal non résident de la Brookings Institution, notre généreux et avisé partenaire dans cette aventure ; les membres du Groupe consultatif international, y compris le président Jaime Saavedra, directeur mondial du programme *Education Global Practice* de la Banque Mondiale, qui ont généreusement consacré leur temps et donné des conseils inestimables ; Sara Coffey, Johannes Linn et Rebecca Winthrop pour leurs commentaires sur ce document ; Katherine Portnoy et David Batcheck pour leur soutien à la rédaction et à la conception ; et nos merveilleux stagiaires de ces deux dernières années, Mehsum Basharat, Carla Solis Uehara, Sam Weiss et Elizabeth Willis. Nous remercions particulièrement nos partenaires des laboratoires de mise à l'échelle qui nous ont permis de les accompagner dans leurs efforts héroïques quotidiens, avec une ouverture d'esprit dans le cadre de l'apprentissage et de l'expérience collaborative. Nous exprimons notre plus profonde gratitude à Noam Angrist, Gabrielle Arengé, Jennifer Opere-Kumi, Rumbidzai Madzudzo et Moitshepi Matsheng au Botswana ; Faustin Koffi, Nara Kanigui Idriss Koné, Catherine Seya et Sabina Vigani en Côte d'Ivoire ; Farah Abu-Safe, Muhannad Al-Jarrah, Ghaith Al-Shokairi, Murad Awad et Deema Bibi en Jordanie ; Sylvia Garde, Justin Modesto et Vicki Tinio aux Philippines ; Juliana Bwire, Barbara Chilangwa, Anna Sawaki, Sandra Spence et Lydia Wilbard en Tanzanie ; Chantale Kallas, Heidi Rosbe et Marianne Stone du Comité International de Secours ; et René Celaya de l'Atelier Sésame. Nous sommes particulièrement reconnaissants pour le travail acharné de nos chercheurs des laboratoires de mise à l'échelle, dont la collecte et l'analyse des données ont constitué une contribution essentielle à ce rapport.

Nous tenons également à remercier le programme Transformer l'Éducation dans les Communautés de Cacao (TRECC) pour le temps et les efforts consacrés à la traduction de ce rapport en français.

Brookings Institution est une organisation à but non lucratif qui se consacre à la recherche indépendante et aux solutions politiques. Sa mission consiste à mener des recherches indépendantes de qualité et à faire des recommandations pratiques et innovantes aux décideurs politiques et au public, sur la base de ces recherches. Les conclusions et les recommandations des publications de Brookings Institution ne sont que celles de son (ses) auteur(s) et ne reflètent pas les opinions de l'Institution, de sa direction et de ses autres experts, ni celles de ses donateurs, de leurs dirigeants, de leurs employés ou de leurs conseils d'administration.

Brookings Institution remercie la Fondation BHP, la Fondation UBS Optimus, la Fondation Jacobs, la Fondation Bernard van Leer, la Fondation ELMA (Royaume-Uni) par l'intermédiaire de la CAMFED, et le Centre de recherches pour le développement international (Canada) par l'intermédiaire de la Fondation pour l'Éducation et le Développement des Technologies de l'Information (FIT-ED), pour leur soutien.

Brookings Institution reconnaît que la valeur qu'elle apporte représente son engagement absolu en termes de qualité, d'indépendance et d'impact; par conséquent, les activités financées par ses donateurs reflètent cet engagement.

Source photo de couverture : Anna Sawaki, directrice du programme CAMFED – chercheuse en développement - Laboratoire de mise à l'échelle

INTRODUCTION

Compte tenu de l'ampleur des défis liés à l'éducation dans le monde, il est de plus en plus évident qu'un changement systémique à grande échelle est nécessaire de toute urgence. De manière "générale", 258 millions d'enfants et de jeunes à travers le monde sont déscolarisés¹ et 617 millions sont scolarisés mais n'acquièrent pas les connaissances de base.² Par conséquent, 53 % d'enfants dans les pays à faible et moyen revenu, ne peuvent ni lire ni comprendre une simple histoire à la fin du cycle primaire.³ En outre, d'importantes inégalités persistent d'un pays à l'autre. Les enfants les plus pauvres et les plus marginalisés sont les plus susceptibles d'être laissés pour compte ou exclus. La pandémie de la COVID-19 a par ailleurs aggravé ces disparités. Le 1^{er} avril 2020, 194 pays ont procédé à la fermeture des écoles sur tout leur territoire, touchant ainsi 1.59 milliards d'élèves, soit plus de 91 % du nombre total d'élèves inscrits à travers le monde.⁴ Au-delà des perturbations sans précédent du système éducatif, les conséquences dévastatrices potentielles à long terme sur le bien-être et l'apprentissage des enfants sont énormes. Malgré l'incertitude caractérisant une grande partie de cette crise, il semble inéluctable qu'elle aura des effets négatifs durables sur le droit des enfants à une éducation de qualité, et qu'elle intensifiera davantage les inégalités.

Même avant la crise liée à la COVID-19, le rythme des changements opérés était insuffisant pour relever ces défis. En tenant compte des données actuelles, on estime que d'ici 2030, seuls 89 % des enfants termineront le cycle primaire dans le monde, 81 % le premier cycle du secondaire et seulement 58 % le deuxième cycle du secondaire, ce qui est loin de l'objectif de 100 %.⁵ Parallèlement, l'achèvement du cycle scolaire n'est qu'un aspect de la réalisation du quatrième objectif de développement durable (ODD) – à savoir assurer de façon équitable, l'accès à une éducation de qualité pour tous et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Par ailleurs, ces prévisions n'ont pas encore pris en compte les défis supplémentaires résultant de la pandémie actuelle.

L'ampleur et l'importance de ces défis ainsi que la réalité de la distance qui nous sépare de la réalisation de l'ODD 4 montrent clairement que les méthodes "habituelles" ne fonctionneront pas. Les pays doivent identifier, mettre en œuvre et maintenir des approches efficaces afin de faire face à l'ampleur de la crise liée à l'apprentissage et transformer les systèmes éducatifs, pour répondre aux besoins de tous les enfants, en particulier ceux des plus marginalisés. Le passage à l'échelle des programmes d'éducation de qualité ne se limite pas à l'identification d'initiatives efficaces ; il nécessite une combinaison de stratégies techniques et politiques, de mécanismes visant à accélérer l'adoption de nouvelles pratiques et de renforcement des capacités locales pour une adaptation et un passage à l'échelle réussis.

Le terme "mise à l'échelle" représente une série d'approches – partant de la libre reproduction à la diffusion organique en passant par l'intégration au sein des systèmes nationaux - qui élargissent et approfondissent l'impact conduisant à une amélioration durable de la vie des populations.

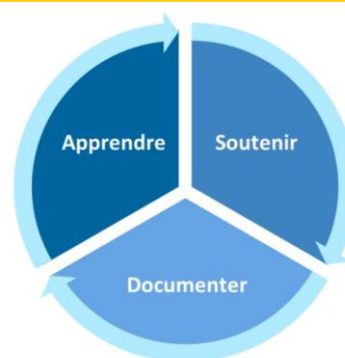
En réponse à ces insuffisances, le Centre pour l'Éducation Universelle (CEU) de Brookings a lancé une série de laboratoires de mise à l'échelle en temps réel (*Real-time Scaling Labs*), en collaboration avec des institutions locales dans un certain nombre de pays, afin de produire plus de données et formuler des recommandations pratiques sur le processus de mise à l'échelle des projets à impact dans l'éducation. Pendant une période de cinq ans (2018-2023), ce projet de recherche-action accompagne des initiatives à différentes phases du passage à l'échelle afin de tirer des enseignements, soutenir et documenter le processus tout au long de son déroulement. Ce document présente les résultats préliminaires et les enseignements tirés à ce jour des laboratoires de mise à l'échelle en temps réel (juin 2018-juin 2020).

Laboratoires de mise à l'échelle en temps réel : un projet de recherche-action participative

Les laboratoires de mise à l'échelle en temps réel constituent une approche méthodologique de recherche-action participative qui vise **à fournir de nouvelles preuves et à proposer des orientations pratiques aux décideurs en ce qui concerne les stratégies d'expansion, de renforcement et de pérennisation de l'impact des initiatives éducatives en vue d'une transformation des systèmes éducatifs, en particulier au profit des enfants et des jeunes les plus défavorisés**. Les laboratoires accompagnent une série d'initiatives éducatives au cours de la mise à l'échelle afin d'atteindre trois objectifs interdépendants (voir la figure 1) :

- *Apprendre* du processus de mise à l'échelle en temps réel, en analysant les thèmes clés au sein des laboratoires en vue d'une orientation des efforts actuels et d'une consolidation de la base de données mondiales ;
- *Documenter* le processus de mise à l'échelle en vue de "relater les faits qui se sont produits", en rassemblant des preuves non seulement sur les résultats obtenus mais aussi sur les mécanismes ;
- *Soutenir* les efforts visant à la mise à l'échelle en temps réel à travers les commentaires et les recommandations pratiques, et en proposant des orientations visant à informer la prise de décision et les stratégies sur la base des leçons apprises.

Figure 1. Objectifs des laboratoires de mise à échelle en temps réel



Le processus des laboratoires implique une série de réunions physiques et virtuelles qui rassemblent les décideurs politiques, les spécialistes et plusieurs autres parties prenantes autour d'une initiative éducative particulière en phase de mise à l'échelle. Au cours de ce processus qui dure plusieurs années, les membres des laboratoires se réunissent périodiquement pour identifier les objectifs de passage à l'échelle, élaborer et/ou affiner les approches et s'engager dans un processus participatif et itératif de mise en œuvre du plan de mise à l'échelle, réfléchir sur les progrès accomplis et changer d'orientation en fonction des données collectées tout au long du parcours.


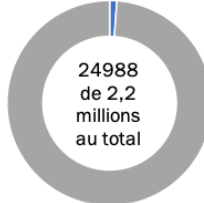
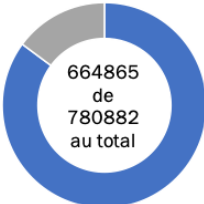
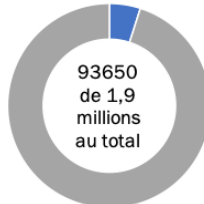
Grâce à une méthodologie d'étude comparative de cas, le CEU vise à déterminer les thèmes communs et les leçons transférables sur le processus de passage à l'échelle dans le domaine de l'éducation. Dans chaque laboratoire, le CEU s'associe à une institution locale et à un ou plusieurs chercheur(s) local (locaux) pour documenter le processus de mise en œuvre, d'adaptation et de mise à l'échelle des programmes sélectionnés. Cette approche fait appel à une combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives, où les données sont continuellement analysées afin d'identifier les leçons apprises et les difficultés rencontrées pour in fine recommander des changements d'orientation identifiés à travers le processus d'apprentissage itératif (voir la figure 2 relative à la cohorte de laboratoires de mise à l'échelle en temps réel).⁶ Dans l'ensemble des laboratoires, le CEU vise à approfondir sa compréhension des 14 facteurs clés du passage à l'échelle ou "éléments fondamentaux" identifiés par la précédente recherche formative ;⁷ à examiner la manière dont ces facteurs contribuent au passage à l'échelle, en répondant aux questions de type qui, quand, où, pourquoi et dans quelles conditions ; et à examiner les stratégies mises en œuvre en l'absence de ces facteurs. Les laboratoires de mise à l'échelle en temps réel permettent d'examiner ce cadre de facteurs clés et d'identifier les domaines qui peuvent être affinés ou améliorés, ainsi que tout facteur qui n'aurait pas été pris en compte dans la recherche initiale.

Outre le partage des idées émergeant des résultats préliminaires et de ceux collectés en continu tout au long des cinq années, la recherche a aussi pour objectif de générer différents types de connaissance

permettant de recueillir des preuves solides et exploitables – sur les facteurs essentiels de la mise à l'échelle, les défis majeurs ainsi que les thèmes communs de mise à l'échelle et de changement des systèmes, les ressources et orientations pratiques pour les décideurs du secteur de l'éducation au niveau mondial et national afin de soutenir le passage à l'échelle tout en optimisant la qualité, l'équité et la durabilité.

La méthode de laboratoire a été élaborée grâce à des recherches approfondies, et s'appuie sur des documents de référence sur le passage à l'échelle,⁸ l'impact collectif et les mécanismes d'apprentissage adaptatifs, ainsi que sur des méthodologies et des cadres connexes, tels que la science de l'amélioration, la pensée systémique et la gestion du changement. Le CEU collabore régulièrement avec un Groupe consultatif international de haut niveau (voir l'annexe 1 présentant la liste des membres) afin de recueillir les conseils et les commentaires d'experts sur les éléments clés du projet. Vous trouverez plus de détails sur les méthodes et l'approche relatives à la recherche-action dans le rapport "[Millions Learning Real-time Scaling Labs: Designing an adaptive learning process to support large-scale change in education](#)".⁹

Figure 2. Cohorte de laboratoires de mise à l'échelle en temps réel¹⁰

<p>Botswana Partenaire local : Young 1ove Nom du programme : <i>Teaching at the Right Level</i> (Programme d'Enseignement Ciblé (PEC)) Objectif : Une approche d'enseignement ciblé de calcul mise en œuvre dans les classes du CE1 au CM1 du cycle primaire en collaboration avec le ministère de l'Education</p> <p>Portée actuelle:^{11,12} <small>Élèves des classes du CE1 au CM1</small></p>  <p>4375 de 76000 au total</p> <p>Objectif en termes de passage à l'échelle : Atteindre la totalité (100 %) des élèves des classes du CE1 au CM1 d'ici 2022 ; intégrer le PEC dans l'enseignement quotidien dans toutes les écoles primaires d'ici 2025</p>	<p>Côte d'Ivoire Partenaire local : Transformer l'Education dans les Communautés de Cacao (TRECC) Nom du programme : <i>Teaching at the Right Level</i> (Programme d'Enseignement Ciblé (PEC)) Objectif : Programme de rattrapage dispensé par le biais d'un enseignement ciblé de lecture, d'écriture et de calcul dans les classes du CE1 au CM1 du cycle primaire et les classes passerelles en collaboration avec le ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle</p> <p>Portée actuelle :¹³ <small>Élèves des classes du CE1 au CM1</small></p>  <p>24988 de 2,2 millions au total</p> <p>Objectif en termes de passage à l'échelle : Atteindre la totalité (100 %) des élèves des classes du CE1 au CM1 (calendrier à déterminer). Extension potentielle en vue d'atteindre également les classes du CP1 et du CP2</p>
<p>Jordanie Partenaire local : INJAZ Nom du programme : Programme d'éducation financière Objectif : Education financière destinée aux élèves des classes de 6^{ème} à la terminale à travers tous les établissements secondaires, sous la direction du ministère de l'Education et de la Banque centrale de Jordanie</p> <p>Portée actuelle :¹⁴ <small>Élèves des classes de 6^{ème} à la Terminale</small></p>  <p>664865 de 780882 au total</p> <p>Objectif en termes de passage à l'échelle : Atteindre 100 % des élèves des classes de 6^{ème} à la terminale et transférer tous les éléments du programme au gouvernement d'ici fin 2022</p>	<p>Tanzanie Partenaire local : CAMFED Nom du programme : <i>Learner Guides</i> (Guides d'apprentissage) Objectif : Programme de préparation à la vie active dispensé par des femmes diplômées de l'enseignement secondaire à des élèves du cycle secondaire dans le cadre d'un programme de volontariat pendant une période de 18 mois, axé sur la transition vers l'enseignement supérieur et la vie active, en collaboration avec le ministère de l'Education, des Sciences et de la Technologie</p> <p>Portée actuelle :¹⁵ <small>Élèves du 1er cycle du secondaire</small></p>  <p>93650 de 1,9 millions au total</p> <p>Objectif en termes de passage à l'échelle : Introduire le programme dans 12 nouveaux districts en Tanzanie d'ici 2021 et préparer le terrain pour qu'il soit finalement adopté par le gouvernement et mis en œuvre en tant que programme national</p>
<p>Philippines Partenaire local : Fondation pour l'Education et le Développement des Technologies de l'Information (FIT-ED) Nom du programme : <i>Early Language, Literacy, and Numeracy (ELLN) Digital</i> Objectif : Modèle mixte de développement professionnel pour les enseignants de la maternelle au CE1 mis en œuvre dans les écoles publiques, sous la direction du ministère de l'Education</p>	<p>Résumé</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lancement de cinq laboratoires de mise à l'échelle en temps réel • Etablissement des fondements pour la mise en place d'un laboratoire régional de mise à l'échelle supplémentaire et apport d'un soutien initial à International Rescue Committee (IRC) pour un passage à l'échelle en Irak, en Jordanie et au Liban dans le cadre de l'initiative Ahlan Simsim pour le Développement de la petite enfance (DPE) lancée par IRC et l'Atelier Sésame • Dix réunions de laboratoires nationaux ont établi un langage et un cadre de mise à l'échelle communs dans

<p>Portée actuelle :¹⁶ Le nombre d'enseignants de la maternelle au CE1 qui ont été touchés contre un total d'environ 240000 enseignants, n'est pas disponible, en raison des perturbations de la collecte de données occasionnées par la COVID-19</p>	<p>Objectif en termes de passage à l'échelle : Atteindre 100 % des enseignants de la maternelle au CE1 dans toutes les écoles publiques d'ici 2024, grâce à un déploiement progressif ; étendre le modèle à d'autres classes et matières</p>	<p>chaque pays, ont identifié les problèmes urgents et une vision commune de mise à l'échelle pour y faire face ; celles-ci ont également exploré les défis et les possibilités associés à la réalisation de cette vision</p> <ul style="list-style-type: none"> • 17 partenaires de la première cohorte de laboratoires ont participé à un atelier de formation initiale en décembre 2018 • 28 partenaires originaires de 12 pays ont participé à la réunion mondiale sur le <i>Real-time Scaling Lab</i> en Suisse visant à faciliter l'apprentissage inter-laboratoires concernant les thèmes clés de passage à l'échelle et le processus lié au laboratoire de mise à l'échelle en juillet 2019
---	---	---

THEMES EMERGENTS DE MISE A L'ECHELLE

L'un des principes clés des laboratoires de mise à l'échelle en temps réel, est l'utilisation de données pour l'apprentissage et l'adaptation, ainsi que le partage continu et rapide d'informations afin d'orienter la prise de décision. Ainsi, au lieu d'attendre la fin du projet pour publier les principales idées et leçons apprises, le CEU procède au partage des leçons, des nouveaux thèmes ainsi que des questions et problèmes persistants tout au long du processus. Vous trouverez ci-dessous une synthèse des idées et des domaines à approfondir qui ont été identifiés jusqu'à présent, grâce aux laboratoires de mise à l'échelle en temps réel.

Mettre en avant le problème et non une solution

Les travaux des laboratoires de mise à l'échelle en temps réel ont mis en évidence l'importance d'aborder le passage à l'échelle comme une réponse à un besoin clairement identifié plutôt que d'adopter une solution prédéterminée et à "rechercher" par la suite le problème à résoudre. **Cette approche nécessite une compréhension approfondie du problème existant au sein du système et de ses causes profondes, une étude des priorités et des objectifs clés du gouvernement en lien avec ce problème, et l'exploration de méthodes déjà utilisées et testées pour résoudre le problème.** Bien que cela puisse sembler superflu pour des acteurs qui ont déjà une connaissance et une expérience professionnelle approfondies dans un contexte particulier, de nombreux membres des laboratoires ont approuvé le bien-fondé de cette exploration délibérée de leur écosystème qui permettra de révéler d'importantes informations liées au passage à l'échelle qu'ils n'auraient peut-être pas pu appréhender autrement et pris en compte. Par exemple, les parties prenantes du laboratoire de Côte d'Ivoire ont indiqué que malgré leur familiarisation avec le Plan Sectoriel de l'Éducation, le processus de révision de ce plan dans le cadre de l'élaboration d'un plan de passage à l'échelle en ce qui concerne l'initiative Programme d'enseignement ciblé (PEC), a montré que les priorités sectorielles définies dans ce plan et celles du PEC étaient convergentes, et que cette initiative pourrait être une solution potentielle à un problème déjà prioritaire pour le gouvernement.

Cette approche axée sur les problèmes nécessite souvent un changement de perspective autour de l'objectif ultime de la mise à l'échelle : à savoir aborder de manière durable un problème identifié plutôt que d'opter pour la mise à l'échelle d'une solution particulière. Cela implique de renoncer parfois à la reproduction du modèle original, à la pleine mesure de l'impact ou à la promotion d'activités. Les laboratoires de mise à l'échelle ont fait apparaître la nécessité d'aborder une mise à l'échelle "sans ego"¹⁷, ce qui oblige non seulement les auteurs d'une initiative mais aussi les bailleurs de fonds à ne pas privilégier la mise à l'échelle d'une "solution personnelle" et à se concentrer plutôt sur la meilleure façon d'aborder un problème au sein du système. En Côte d'Ivoire, une partie du processus de laboratoire de

mise à l'échelle en temps réel, inclut l'engagement d'acteurs nationaux et internationaux qui déploient des efforts connexes pour améliorer les compétences en lecture et en calcul dès les premières années du cycle scolaire, afin de déterminer les domaines de complémentarité des méthodes, plutôt que de la mise en œuvre d'initiatives similaires de manière parallèle. Les membres des laboratoires reconnaissent que les efforts d'adaptation et de passage à l'échelle du PEC sont enrichis par des données basées sur des expériences pertinentes et que, simultanément, les leçons tirées du processus de passage à l'échelle du PEC peuvent s'appliquer aux efforts des autres.



Réunion avec des membres du ministère de l'Education en Jordanie.
Source: Abdul-Hadi Qallab, directeur des ressources humaines à l'INJAZ

Grâce au travail initial avec les laboratoires de mise à l'échelle, le CEU a observé que souvent, **l'adhésion des gouvernements à une solution particulière n'est pas uniquement basée sur son efficacité mais sur la priorité du problème qu'ils cherchent à résoudre.** En Jordanie, la décision du ministère de l'Education d'adapter un programme d'éducation financière élaboré par une ONG pour en faire un cours ordinaire dispensé à travers tous les établissements du cycle secondaire, a été motivée par la reconnaissance par le gouvernement, au plus haut niveau politique, du problème généralisé de la faible culture financière et de sa contribution aux taux élevés de chômage chez les jeunes. En même temps, les laboratoires ont souligné la distinction entre le partenariat gouvernemental et l'appropriation par le gouvernement du passage à l'échelle d'une initiative. Bien que les deux soient souvent confondus, le passage d'une initiative "tolérée", voire saluée par le gouvernement, à une initiative considérée comme prioritaire est souvent une étape difficile à franchir. Les laboratoires de mise à l'échelle continueront à explorer la meilleure façon de faciliter cette transition, ce qui impliquerait la création d'un groupe de base pour le changement, ainsi qu'un engagement plus profond et une planification conjointe avec le gouvernement dès le départ.

Dans le cas des laboratoires, l'adoption d'une approche axée sur les problèmes signifiait qu'il **fallait positionner le processus non pas comme un projet de recherche exclusif qui nécessiterait plus de temps et d'attention de la part des participants, mais comme une nouvelle méthode de travail visant à relever les défis existants et à faire évoluer les priorités et les objectifs actuels.** Cette perspective a été mise en évidence dans la riposte à la COVID-19, par l'application des idées des laboratoires de mise à l'échelle pour faire face à la crise. L'adhésion à ce type de processus adaptatif et collaboratif de soutien au passage à l'échelle repose sur le fait que le laboratoire s'adapte aux priorités, aux plans et aux structures existant dans le système et qu'il serve de soutien et non d'une finalité en soi. Pour le CEU, cela signifie qu'il faut constamment réévaluer le processus du laboratoire en vue de cerner les domaines où il peut être le plus utile pour contribuer aux efforts existants, les lacunes qu'il cherche à combler, les groupes de parties prenantes qui devraient être représentés et les points à ajuster pour mieux aborder les objectifs et les défis liés à la mise à l'échelle pour les membres des laboratoires et le système en général. Par conséquent, le CEU ne fait pas la promotion d'un programme de recherche importé, mais s'assure plutôt que les questions de mise à l'échelle explorées intéressent directement les décideurs impliqués dans les laboratoires.

Transition d'une mentalité-projet à une approche systémique

La deuxième observation émanant des laboratoires de mise à l'échelle en temps réel est l'importance d'ancrer le processus de passage à l'échelle dans une approche systémique, **afin que les efforts de mise à l'échelle ne soient pas uniquement axés sur le programme éducatif lui-même ou sur les institutions qui le dispensent, mais qu'ils mettent plutôt l'accent sur l'analyse et la compréhension du système dans son ensemble, y compris les structures, les relations, les rapports de force et les normes qui y sont en vigueur, et sur la manière dont ces éléments peuvent favoriser ou entraver le passage à l'échelle.** Les premiers travaux des laboratoires de mise à l'échelle ont permis d'identifier les obstacles à l'application de cette approche systémique, à savoir la persistance d'une "mentalité-projet" chez de nombreux acteurs lors de la sélection, de la mise en œuvre, de l'adaptation et de l'extension des initiatives en matière d'éducation. Il est certainement plus aisé de se concentrer sur le maintien ou l'évolution d'un projet particulier que sur l'institutionnalisation d'un changement au sein d'un système pour relever des défis sociaux complexes tels que l'amélioration des résultats d'apprentissage. Souvent, les calendriers politiques, les cycles budgétaires et les contraintes auxquelles sont confrontés les donateurs perpétuent encore cette approche à court terme, qui caractérise les projets.

Néanmoins, l'impact du passage à l'échelle exige que les parties prenantes d'un système, à différents niveaux, reconçoivent le passage à l'échelle non pas comme le maintien ou l'évolution d'un projet particulier, mais plutôt comme la mise à l'échelle d'un changement que le système peut soutenir dans le temps. Dans le laboratoire de mise à l'échelle du Botswana, l'objectif ultime du ministère de l'Éducation de base est d'introduire le Programme d'enseignement ciblé (PEC) dans l'enseignement quotidien des classes du CE1 au CM1 à travers les 755 écoles primaires du pays. Pour ce faire, il faudra modifier les pratiques pédagogiques des enseignants dans les écoles du pays, changer les approches habituelles et maintenir ce changement de comportement dans le système actuel. L'un des avantages de l'approche PEC est sa similitude avec les pratiques pédagogiques que les enseignants du Botswana apprennent déjà lors de la formation initiale, de sorte qu'elle peut être présentée non pas comme une innovation externe mais comme un "recyclage" des composantes efficaces du système existant. Néanmoins, le partenaire local Young 1ove reconnaît que même lorsque les enseignants et les chefs d'établissement sont enthousiastes à l'égard du PEC (TaRL), cette nouvelle approche peut être difficile à intégrer et à maintenir de manière durable, en particulier lorsqu'il s'écarte des normes d'enseignement et d'apprentissage existantes.

Un aspect de l'approche systémique du processus de mise à l'échelle consiste à reconnaître l'importance des facteurs de l'économie politique, des rapports de force, des motivations et des normes socio-culturelles. Des problèmes qui n'auraient pas été apparents à petite échelle, peuvent devenir beaucoup plus importants lorsqu'une initiative se développe. Au cours de l'année dernière, le CEU a observé **la tendance des spécialistes à mettre l'accent sur la conception technique d'une initiative, sans accorder suffisamment d'attention à un environnement favorable élargi.** Dans chacun des laboratoires, il est clair que la dynamique de l'économie politique a un impact significatif sur les plans de mise à l'échelle ; mais, dans certains cas, les membres du laboratoire ont été réticents à discuter franchement de ces réalités. Cette réticence peut être due à la sensibilité politique de ces sujets et au défi inhérent à la discussion de ces questions avec un groupe



L'approche *Teaching at the Right Level* (Programme d'enseignement ciblé) utilisée lors d'une séance d'apprentissage au Botswana. Source: Thabang Maranyane, responsable principal de la communication Young 1ove

diversifié de parties prenantes du secteur de l'éducation qui ne collaborent pas habituellement. Dans d'autres cas, l'hésitation peut provenir du sentiment qu'il est prématuré de se pencher sur ces questions dans le processus de mise à l'échelle, ou qu'il serait préférable de les aborder à une date ultérieure, lorsque l'intervention est améliorée et "prête" à être mise à l'échelle.

L'approche systémique a également des répercussions en matière de suivi et d'évaluation (S&E) du processus de mise à l'échelle. **Outre les mesures liées à l'augmentation de la portée et au maintien de l'impact pendant la mise à l'échelle, il faut également fixer des objectifs et des étapes concernant les composants plus intangibles du processus de passage à l'échelle**, à savoir l'institutionnalisation et l'appropriation par le gouvernement, la capacité et la force des partenariats, ainsi que le suivi des changements au sein de l'environnement favorable qui pourraient avoir une incidence sur la mise à l'échelle, tels que les changements de politique et l'affectation des ressources. Le suivi et la mesure de ces indicateurs peut s'avérer plus difficile, nécessitant différents types de données et d'approches analytiques. Cependant, ils sont néanmoins importants pour comprendre si une initiative évolue vers la réalisation des objectifs de passage à l'échelle, pour identifier toute conséquence non intentionnelle résultant de la mise à l'échelle et déterminer les modifications d'orientations nécessaires. Dans de nombreux laboratoires, le CEU a constaté que les partenaires des laboratoires souhaitent obtenir davantage d'informations et de conseils en ce qui concerne les approches d'évaluation des progrès réalisés pour des résultats à long terme et moins directs, y compris les outils permettant un suivi des mesures pertinentes, tels que le nombre de décrets gouvernementaux signés, le nombre de groupes de travail de haut niveau constitués et les postes budgétaires. Dans les années à venir, le CEU continuera à explorer les questions relatives à la conception et à l'adaptation des méthodes en matière de suivi et d'évaluation. Cela dans le but de collecter des informations sur le type de système et d'environnement appropriés nécessaires pour permettre une prise de décisions rapide basées sur les données, en ce qui concerne le processus de mise à l'échelle et la meilleure façon de renforcer les capacités des acteurs locaux à le faire.

Enfin, une réflexion en cette première année est qu'**une pièce importante et souvent négligée du puzzle des systèmes est le rôle des intermédiaires : les institutions ou initiatives tierces qui jouent un rôle clé dans le processus d'adaptation, de transfert et de mise à l'échelle d'une initiative**. Dans le secteur de l'éducation, il y a souvent une rupture de lien entre les entités initiant des innovations et les systèmes gouvernementaux plus larges qui dispensent l'enseignement à grande échelle. Le processus d'expansion, d'adaptation et d'institutionnalisation d'une initiative efficace en matière d'éducation nécessite des fonctions et des tâches qui peuvent être difficiles à entreprendre pour l'organisme à l'origine de l'intervention ou le gouvernement, telles que la coordination, la documentation, le renforcement des capacités ou l'évaluation. Cela nécessite souvent qu'un acteur intermédiaire serve de lien reliant et enrichissant les deux entités dans la réalisation d'une mise à l'échelle durable.¹⁸ Il est important de reconnaître en même temps que les intermédiaires peuvent apporter leurs propres programmes, et que leur engagement peut créer par inadvertance des défis supplémentaires. Grâce aux efforts des laboratoires de mise à l'échelle en temps réel, il est possible de continuer à explorer cette fonction intermédiaire, notamment savoir où et comment celle-ci peut jouer un rôle bénéfique, s'il y a des conséquences involontaires et quels éléments peuvent être repris et intégrés efficacement dans les



Lancement du *Real-time Scaling Lab* en Côte d'Ivoire en Octobre 2019.
Source: Transformer l'Éducation dans les Communautés de Cacao (TRECC)



Un guide d'apprentissage animant une discussion dans une classe en Tanzanie. Source: Eliza Powell, CAMFED

systèmes existants. La première année de mise en œuvre des laboratoires a permis de souligner qu'il s'agit d'un domaine essentiel auquel les laboratoires peuvent contribuer - en servant d'élément catalyseur pour un changement plus important des systèmes. En Côte d'Ivoire, le programme Transformer l'Éducation dans les Communautés de Cacao (TRECC) a joué ce rôle d'intermédiaire en réunissant le gouvernement, les ONG, les entreprises du secteur du cacao et du chocolat ainsi que les bailleurs de fonds, en vue d'un travail collaboratif à la réalisation de l'objectif commun visant à garantir à tous les enfants de Côte d'Ivoire un bon départ dans la vie et l'accès à une éducation de qualité.

Création d'une "coalition gagnante"

Cette première année de mise en œuvre des laboratoires a renforcé l'idée que si le gouvernement a la responsabilité en dernier ressort de garantir le droit à l'éducation pour tous les enfants, il ne peut le faire seul ; **pour un passage à l'échelle durable d'initiatives en matière d'éducation qui tiennent compte de l'égalité et de la qualité, une "coalition gagnante"¹⁹ regroupant divers acteurs est nécessaire pour contribuer à stimuler le changement.** La mise en place de cette coalition gagnante implique notamment le fait d'identifier et de soutenir les leaders et les spécialistes du passage à l'échelle d'initiatives à tous les niveaux du système. Si les spécialistes, au plus haut niveau politique, peuvent contribuer à la mobilisation des ressources humaines et financières nécessaires au soutien de la mise à l'échelle, la réalité des changements fréquents de postes politiques signifie qu'il est tout aussi essentiel de trouver des bureaucrates de niveau intermédiaire, des hauts fonctionnaires et des dirigeants locaux, qui sont plus susceptibles de demeurer à leurs postes tout au long des cycles politiques. Au Botswana, l'ONG Young Love a adopté une approche ascendante et descendante pour motiver les dirigeants clés et identifier des spécialistes aux niveaux communautaire, régional et national. Les spécialistes englobent tant les directeurs d'école et les enseignants que les dirigeants régionaux et les technocrates, en passant par les spécialistes adjoints et les spécialistes exerçant au sein des ministères ainsi que les hauts fonctionnaires. Cette promotion de spécialistes à tous les niveaux et l'entretien dynamique et continu de ces relations par l'ONG Young Love, ont contribué à générer et à maintenir l'élan en faveur de l'extension du PEC, en dépit des changements de dirigeants au sein des ministères, au cours des trois dernières années.

En outre, les laboratoires de mise à l'échelle ont démontré la **nécessité d'étendre la participation au-delà de ce qui avait été envisagé à l'origine, afin d'inclure d'autres acteurs importants qui n'auraient peut-être pas normalement été impliqués.** Ces acteurs, tels que les enseignants, les directeurs d'école et d'autres personnes, peuvent constituer une entrave ou accélérer le passage à l'échelle dans le domaine de l'éducation. Il s'agit notamment d'identifier et d'impliquer de manière proactive, dès le début du processus de mise à l'échelle, les opposants potentiels et d'inclure leurs voix dans le processus. La stratégie visant à **réduire les oppositions peut souvent être plus efficace, au lieu de "déployer plus d'efforts" pour la mise à l'échelle d'un programme particulier.** En Tanzanie, les membres du laboratoire étudient comment le programme *Learner Guide* (guide d'apprentissage), réalisé par des bénévoles, peut être étendu à l'échelle nationale. Le programme a été largement soutenu jusqu'à présent puisque les écoles et les communautés ont demandé sa mise en œuvre et que les enseignants sont disposés à accueillir les volontaires (qui sont des mentors issus des communautés dans lesquelles elles travaillent). Cependant, à mesure que le programme est introduit dans d'autres régions, les membres du laboratoire sont conscients du fait qu'il pourrait se heurter à la résistance des chefs d'établissement et des enseignants qui n'ont pas l'habitude de collaborer avec des personnes supplémentaires, dans le cadre

de la gestion des classes. Pour s'assurer que les voix de ces personnes et des autres parties prenantes sont prises en compte, les discussions au sein du laboratoire de mise à l'échelle, examinent comment garantir une contribution significative du personnel éducatif au processus de planification de la mise à l'échelle dès le début, et leur intégration active tout au long du processus. Grâce à cette collaboration, les membres du laboratoire peuvent s'assurer que le rôle des guides d'apprentissage sert de tremplin à la formation des enseignants à travers une expérience et un diplôme professionnel, et qu'il complète le travail des enseignants en période d'augmentation des inscriptions, au lieu de lui faire de l'ombre.

Dans les années à venir, le CEU continuera à approfondir les questions relatives au processus de création et de maintien d'une coalition gagnante : à savoir comment identifier et motiver les leaders et spécialistes, les stratégies efficaces visant à motiver et à maintenir leur participation, les principaux défis à relever pour les impliquer dans le processus de passage à l'échelle, et comment gérer les changements de leadership et de priorités politiques. Le CEU souhaite également approfondir la compréhension concernant la manière dont les éducateurs peuvent être mieux engagés dans le processus de passage à l'échelle, outre la mise en œuvre du programme spécifique et la manière dont leur engagement peut faciliter ou entraver le passage à l'échelle.

Renforcement de la capacité d'adaptation

Un principe clé qui sous-tend les laboratoires de mise à l'échelle en temps réel est que le passage à l'échelle est un processus itératif qui nécessite une adaptation continue.²⁰ Les perturbations causées par la pandémie de la COVID-19 ont mis en évidence cette réalité : la nécessité pour les systèmes éducatifs de faire face et de réagir aux crises, aux chocs et aux changements environnementaux (voir l'encadré sur la COVID-19). Bien que d'une ampleur sans précédent, la COVID-19 n'est ni le premier ni le dernier facteur de perturbation des systèmes éducatifs ; il ne s'agira peut-être pas toujours d'une pandémie, mais peut-être d'événements et de crises, tels que des grèves d'enseignants, des dégâts environnementaux et des conflits, qui peuvent survenir. Un passage à l'échelle durable doit tenir compte de ces réalités et être prêt à y faire face et à s'adapter. Toutefois, les travaux initiaux des laboratoires de mise à l'échelle montrent que, si l'on reconnaît de plus en plus que l'adaptation et l'itération basée sur les données, sont fondamentales pour un passage à l'échelle durable, la mise en œuvre de ces principes s'avère plus difficile. Des hiérarchies bien établies, des contraintes en matière de ressources humaines et financières et des intérêts particuliers relevant du statu quo, sont quelques-uns des obstacles qui peuvent restreindre les efforts d'apprentissage adaptatif. Des lacunes subsistent dans la compréhension de la manière de renforcer efficacement les capacités et de concilier les motivations de l'apprentissage et de l'adaptation ponctuels.

Satisfaire aux besoins du présent tout en se préparant au futur

La crise liée à la COVID-19 a fait de ce type d'adaptation rapide et en temps réel, une nécessité urgente pour ce modèle, compte tenu des fermetures d'écoles et des décisions de confinement. Depuis le début de la pandémie, les laboratoires de Côte d'Ivoire et du Botswana ont expérimenté des méthodes d'enseignement à distance et à faible technicité, telles que l'enseignement via la radio et par SMS, afin de continuer à offrir l'approche PEC aux élèves pendant les périodes de fermeture et de réouverture des écoles. En Tanzanie, en raison du fait que les guides d'apprentissage vivent dans des communautés locales et n'ont pas besoin de structures scolaires pour enseigner aux enfants, ils essaient de se rendre davantage utiles en travaillant avec les familles en vue de partager les directives officielles de l'Organisation mondiale de la santé et du gouvernement ; ils improvisent également des possibilités d'apprentissage à distance pour les élèves pendant la période de fermeture des écoles. En Jordanie, le ministère de l'Éducation et l'INJAZ expérimentent la numérisation du programme d'éducation financière, une idée qui était déjà envisagée avant la COVID-19 mais dont la mise en œuvre a été accélérée par les

circonstances. Bien que ces changements aient été effectués en réponse à une crise sans précédent et dans le but d'assurer la continuité de l'enseignement dans la mesure du possible, tous les laboratoires examinent les conséquences à long terme de la pandémie et la manière dont d'autres adaptations pourraient être nécessaires, ainsi que l'identification de toute mesure à court terme qui devrait être maintenue. Dans tous les laboratoires, il est essentiel d'évaluer l'impact de ces changements sur l'efficacité du modèle, ainsi que sur l'équité et l'inclusion.

En étudiant les adaptations nécessaires pour faciliter la mise à l'échelle, le CEU distingue deux catégories : (1) les adaptations et simplifications du modèle lui-même (le "quoi") et (2) les adaptations et ajustements de la méthode de passage à l'échelle (le "comment"). La première catégorie – adaptation du modèle en vue de faciliter le passage à l'échelle implique de reconnaître le besoin de simplicité et d'efficacité lors du passage à l'échelle ; l'expérience et les preuves suggèrent que plus un modèle est complexe, plus il est difficile de le mettre à l'échelle et de le maintenir, même s'il produit un impact à petite échelle. A ce titre, **une étape nécessaire du processus de passage à l'échelle consiste à identifier les éléments fondamentaux du modèle ou de l'approche qui sont indispensables à son impact, puis à s'efforcer de simplifier, d'adapter et/ou d'uniformiser les éléments restant en fonction du contexte.** En Tanzanie, les membres du laboratoire examinent les différents éléments du modèle de guide d'apprentissage, tels que les types de formation et de motivation proposés aux volontaires, ou le programme relatif à la vie active, afin de déterminer le modèle le plus simple et le plus efficace que le gouvernement puisse adopter et appliquer au niveau national. Cette flexibilité permettant d'ajuster et d'adapter le modèle et de se concentrer sur la fidélité aux résultats plutôt que sur le modèle ou le processus, pourrait être particulièrement essentielle dans le domaine de l'éducation, étant donné que l'éducation est centrée sur l'être humain et adaptée au contexte.

La dernière catégorie d'adaptation – l'ajustement de la stratégie et de l'approche de passage à l'échelle – constitue également un défi supplémentaire. Elle requiert non seulement des données utiles et actualisées, une compréhension du système et du contexte, et un espace de réflexion critique,

mais aussi la volonté et la capacité d'agir en rapport avec cet apprentissage et d'opérer des changements en conséquence. Une observation faite par le CEU est que le "comment" de la promotion de ce type d'orientation adaptative dans le cadre du passage à l'échelle nécessite plus qu'un simple accès plus important aux informations pertinentes et le changement de mentalité des principales parties prenantes autour de l'importance d'une approche adaptative. Il faut également un **"environnement propice"** à la prise de décisions qui encouragent l'expérimentation et considèrent les changements

d'orientation non comme des échecs mais plutôt comme des caractéristiques essentielles d'un processus itératif de passage à l'échelle. Dans le laboratoire des Philippines, le ministère de l'Éducation procède au déploiement progressif d'un programme de développement professionnel mixte du corps enseignant – le programme *Early Language, Literacy, and Numeracy (ELLN) Digital* – pour tous les enseignants de la maternelle à la classe du CE2, à travers le pays. Le programme *ELLN Digital* combine l'étude indépendante guidée de didacticiels multimédia par les enseignants, et l'apprentissage collaboratif par le biais de cellules d'action pour l'apprentissage dans les écoles. Dans le cadre de ce



Session d'une cellule d'action pour l'apprentissage destinée aux enseignants de la maternelle aux classes de CE2 se déroulant au *Bayombong Central School* aux Philippines. Source : Irene B. Bosque, directrice au titre de l'année scolaire 2016-2017

processus, le ministère de l'Education a intégré des cycles d'amélioration "Plan-Do-Study-Act" dans chaque école et division. Ces cycles d'amélioration permettent de formuler rapidement des observations contribuant à orienter l'adaptation continue et le changement d'orientation concernant la mise en œuvre au niveau scolaire, tandis que les données sont également recueillies entre les écoles, les divisions et les régions pour guider les futures étapes de déploiement à un nombre plus important d'enseignants et d'écoles. Ce processus d'apprentissage itératif à l'échelle du système, a été possible grâce à l'espace, aux pouvoirs et aux ressources du gouvernement au niveau central.

L'élément supplémentaire qui a été identifié est le **rôle évolutif de l'entité "à l'origine" d'une innovation tout au long du processus de passage à l'échelle**, en particulier lorsque le programme passe du gouvernement au système formel. Bien que cette perspective puisse être difficile à envisager pour les organisations à l'origine de l'intervention, elle est néanmoins essentielle pour étendre et maintenir l'impact à long terme. On suppose souvent qu'il y aura un point précis dans le processus de passage à l'échelle lorsque l'entité à l'origine de l'intervention déclarera la "mission terminée" et cessera d'être impliquée, mais la réalité est que l'organisation a souvent un rôle continu (bien que changeant) à jouer. Cela peut nécessiter une passation progressive du contrôle au gouvernement, tout en continuant à soutenir l'organisation à travers des tâches telles que la formation des enseignants ou la conduite d'un suivi et d'une évaluation externes. Dans d'autres cas, il peut être nécessaire de passer à un rôle de défenseur, en continuant à créer et à soutenir un groupe d'intérêt pour le changement. En Jordanie, alors que le ministère de l'Education a pris la responsabilité de mettre en œuvre un programme national d'éducation financière dans toutes les écoles du cycle secondaire, l'INJAZ (l'ONG "à l'origine de l'intervention") continue à jouer un rôle dans plusieurs domaines importants. En tant que développeur de programmes et de ressources d'éducation financière depuis plus de 20 ans, l'INJAZ continue à examiner et à actualiser le programme de chaque niveau scolaire en collaboration avec le ministère. Les "enseignants instructeurs" de l'INJAZ forment des superviseurs du ministère de l'Education qui, à leur tour, dispensent des formations aux enseignants, et l'INJAZ soutient le suivi de la formation en vue de comprendre comment améliorer de manière itérative le processus de formation.

À l'avenir, le CEU a l'intention de continuer à étudier comment le rôle et l'engagement de l'organisation à l'origine de l'intervention doivent changer tout au long du processus de passage à l'échelle, quel est le rôle des motivations dans la facilitation ou le blocage de ce changement, et quels aspects de cette évolution sont uniques ou spécifiques au domaine de l'éducation. Le CEU continuera à se concentrer sur la manière de favoriser et de renforcer la capacité d'adaptation et l'utilisation des données pour l'apprentissage entre les différentes parties prenantes clés en lien avec la mise à l'échelle, y compris la recherche des principaux obstacles et échecs, des stratégies pour y remédier et des types de soutien les plus utiles.

Créer une communauté d'apprentissage

Enfin, le travail des laboratoires a confirmé, à ce jour, les recherches antérieures du CEU, démontrant que **de nombreuses initiatives en cours de mise à l'échelle fonctionnent de manière isolée et, malgré les différences de contexte, peuvent bénéficier d'une plus grande collaboration et d'un apprentissage par les pairs pour un partage d'expériences et une résolution des problèmes de manière collective**. Dans tous les laboratoires, le CEU a constaté les avantages tangibles de l'organisation d'échanges physiques d'éléments d'apprentissage entre pairs, qui ont permis aux membres de chacun des laboratoires de mise à l'échelle de se réunir pour partager des expériences et des processus de mise à l'échelle, réfléchir aux défis et aux opportunités communs qui se présentent, et résoudre collectivement les problèmes. Les partenaires des laboratoires de mise à l'échelle en temps réel, ont indiqué que les réunions mondiales ont été bénéfiques dans le cadre de leurs efforts de passage à l'échelle, même pour ceux qui travaillent sur des questions et dans des contextes divers.

Entre ces rares moments d'échanges physiques, le CEU a également permis aux partenaires des laboratoires d'être en contact plus fréquemment de manière virtuelle via des webinaires, des discussions et des ateliers en ligne. Bien que ces échanges virtuels aient nécessité moins de temps et de ressources contrairement aux événements caractérisés par une présence physique, le CEU a observé que **les discussions virtuelles étaient intenses parce que les participants avaient, au préalable, établi des relations physiques et instauré un climat de confiance.**

Bien qu'il y ait beaucoup à apprendre au cours des années à venir sur la façon de mieux soutenir le processus de passage à l'échelle dans le domaine de l'éducation – y compris à travers des méthodes telles que les laboratoires de mise à l'échelle en temps réel – les premiers résultats soulignent les avantages des possibilités d'apprentissage par les pairs et l'utilité d'une plateforme neutre pour la planification de la mise à l'échelle et l'affinement des stratégies connexes. Le CEU a constaté que le temps, les efforts et les ressources nécessaires pour permettre et soutenir l'apprentissage par les pairs et l'échange de connaissances, peuvent constituer un investissement rentable, contribuant à garantir le fait que les initiatives soient axées sur les problèmes, sur l'utilisateur, qu'elles soient adaptables et qu'elles impliquent, dès le départ, diverses parties prenantes.

PROCHAINES ETAPES POUR LES LABORATOIRES DE MISE A ECHELLE EN TEMPS REEL

Au cours des années à venir, le CEU continuera à poursuivre les trois objectifs interdépendants des laboratoires de mise à l'échelle en temps réel afin de soutenir des initiatives individuelles dans le cadre du processus de passage à l'échelle, et tirer des leçons clés et des idées transférables en lien avec tous les cas. Les prochaines étapes sont les suivantes :

Apprendre

- Pour continuer à analyser le cadre regroupant 14 facteurs clés de mise à l'échelle, outre la collecte de données et la documentation en cours, les chercheurs du CEU et des laboratoires locaux mèneront **des recherches approfondies sur les facteurs de mise à l'échelle qui sont apparus comme des priorités communes** dans chaque laboratoire. Cette recherche permettra d'analyser, au sein des laboratoires, la manière dont ces facteurs clés contribuent à l'expansion du secteur de l'éducation, les stratégies mises en œuvre sans en tenir compte, et la manière dont ces facteurs pourraient être renforcés, et de soutenir les travaux en cours dans les différents laboratoires.
- Le CEU encouragera des possibilités supplémentaires d'échange de connaissances et **d'apprentissage par les pairs entre les laboratoires** par le biais de webinaires, de réunions et de discussions sur des thèmes et des questions liés à l'élargissement de l'enseignement.
- Le CEU continuera à rechercher des opportunités d'implication dans l'échange de connaissances au-delà des laboratoires, **pour se connecter et tirer des leçons des initiatives connexes** dans le domaine de l'éducation en général.
- Le CEU continuera à collaborer avec un Groupe consultatif international de haut niveau par le biais de réunions virtuelles et physiques (si possible) afin de recueillir des contributions et des conseils stratégiques sur l'approche en matière de recherche dans le cadre du projet, la mobilisation des connaissances et les plans de diffusion, ainsi que d'autres aspects.

Soutenir

- Les laboratoires individuels continueront à **élaborer et à affiner les plans de passage à l'échelle**, en tirant des enseignements d'une diversité de perspectives, et en adéquation avec les réalités du contexte local et du système éducatif.
- Les laboratoires **mettront en pratique les plans de passage à l'échelle**, testeront les adaptations, se réuniront à nouveau pour réfléchir aux progrès réalisés jusqu'à présent et continueront à mettre l'accent sur les stratégies de passage à l'échelle en se basant sur des données pertinentes, les leçons apprises, les changements de l'écosystème au sens large et les échanges avec d'autres laboratoires.
- Le CEU travaillera en étroite collaboration avec les partenaires et les membres des laboratoires afin d'examiner la manière dont **les plans, les stratégies et les objectifs en matière de passage à l'échelle pourraient être modifiés compte tenu des réalités de la pandémie de la COVID-19**, notamment en partageant des informations sur ce qui est testé ailleurs et des preuves de ce qui a fonctionné lors de précédentes crises, ainsi qu'en recherchant d'autres possibilités d'établir un lien entre les laboratoires et des initiatives connexes. Le CEU et les laboratoires examineront également comment l'approche de la recherche-action participative pourrait changer en réponse à la pandémie de la COVID-19.

Documenter

- Le CEU et les chercheurs de laboratoire locaux continueront à **documenter étroitement le déroulement** de chaque initiative, y compris les problèmes rencontrés, les changements testés, les étapes franchies et les leçons apprises.
- Le CEU **partagera les nouvelles idées ainsi que les questions et problèmes non résolus** de tous les laboratoires, de manière continue, par le biais de blogs, de podcasts, des réseaux sociaux et d'autres plateformes, ainsi que lors de conférences et d'autres événements.
- Le CEU commencera à planifier l'élaboration de rapports sur les politiques et de documents sur le passage à l'échelle, et commencera à **élaborer une stratégie de diffusion et d'engagement**. Cela inclura notamment la consultation d'un large éventail de parties prenantes afin de déterminer la meilleure façon d'adapter et de conditionner l'ensemble des produits pour divers utilisateurs finaux et utilisations, de sorte que les ressources soient accessibles, exploitables et ciblées.

ANNEXE I : GROUPE CONSULTATIF INTERNATIONAL DU PROJET MILLIONS LEARNING

Président du groupe consultatif : Jaime Saavedra, directeur mondial, *Education Global Practice*, Banque mondiale ; ancien ministre de l'Éducation, gouvernement du Pérou

1. Modupe Adefeso-Olateju, directeur général, *The Education Partnership Centre*
2. Theresa Betancourt, Salem professeur, *Global Practice, Boston College School of Social Work*; directrice, *Research Program on Children and Adversity*
3. Larry Cooley, président émérite et consultant principal, *Management Systems International* ; chercheur principal non-résident, Brookings Institution
4. Luis Crouch, économiste principal, *International Development Group, RTI International*
5. Laura Ghiron, vice-présidente, *Partners in Expanding Health Quality and Access*
6. Yaneth Giha, présidente exécutive, *Association of Pharmaceutical Research and Development Laboratories (Afidro)* ; ancienne ministre de l'Éducation, gouvernement de Colombie
7. Javier González, directeur, SUMMA ; professeur assistant, *Center of Development Studies*, université de Cambridge
8. Sanni Grahn-Laasonen, député ; ancienne ministre de l'Éducation et de la Culture, Finlande
9. Afzal Habib, co-fondateur ; responsable de la création et de la conception, Kidogo
10. Rachel Hinton, conseillère principale en éducation, équipe de recherche sur l'éducation, *Department for International Development*, Royaume-Uni
11. Maysa Jalbout, fondatrice et directrice, *Abdulla Al Ghurair Foundation for Education* ; chercheur non-résident, Brookings Institution
12. Homi Kharas, chercheur principal, *Global Economy and Development*, Brookings Institution
13. Shiv Khemka, vice-président du groupe SUN; président, *The Global Education and Leadership Foundation*
14. Lord Jim Knight, responsable de l'éducation et des Affaires externes, TES Global
15. Wendy Kopp, PDG et co-fondateur, *Teach For All*
16. Ruth Levine, directeur général, IDinsight
17. Johannes Linn, chercheur principal non-résident, Brookings Institution ; éminent chercheur non-résident, *Emerging Markets Forum* ; consultant principal, *Results for Development Institute*
18. Joe McCannon, membre résident, *Rustandy Center for Social Innovation, University of Chicago Booth School of Business*
19. Kristen Molyneaux, vice-présidente, *Social Impact, Lever for Change*
20. Lant Pritchett, directeur de recherche du programme RISE, *Blavatnik School of Government*, Université d'Oxford
21. Ramanathan Ramanan, chef de mission, *Atal Innovation Mission, Niti Aayog*
22. Sara Ruto, directeur général, *People's Action for Learning (PAL) Network*
23. Asif Saleh, directeur exécutif, BRAC
24. Gus Schmedlen, président et comptable en chef, *Startup in Stealth Mode*
25. Justin van Fleet, président, *Theirworld*; directeur exécutif, *Global Business Coalition for Education*
26. Yaw Osei Adutwum, membre du Parlement ; ministre adjoint – Enseignement primaire et secondaire, ministère de l'Éducation, Ghana

ENDNOTES

- ¹ Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU), "Une nouvelle méthodologie montre que 258 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes ne sont pas scolarisés," *Fiche N° 56*, 2019, rendue accessible le 28 février 2020: <http://ISU.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>.
- ² Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU), "Plus de la moitié des enfants et des adolescents ne bénéficient pas d'un enseignement dans le monde entier," *Fiche N° 46*, 2017, rendue accessible le 28 février 2020: <http://ISU.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf>
- ³ "Learning Poverty," (Pauvreté de l'apprentissage), rapport de la Banque mondiale, 15 Octobre 2019, rendu accessible le 27 mai 2019 : <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty>.
- ⁴ "COVID-19 Educational Disruption and Response," (Perturbation du système éducatif et riposte à la COVID-19) UNESCO, rendu accessible le 27 mai 2019 : <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- ⁵ "Respecter les engagements: les pays sont-ils en bonne voie d'atteindre l'ODD 4?", Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture, Institut de Statistique de l'UNESCO, et le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019, rendu accessible le 19 mai 2020 : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369009/PDF/369009eng.pdf.multi>.
- ⁶ Pour plus d'informations sur les différents laboratoires, consulter le site : <https://www.brookings.edu/product/millions-learning/>.
- ⁷ Jenny Perlman Robinson et Rebecca Winthrop en collaboration avec Eileen McGivney, *Millions Learning: Scaling Up Quality Education in Developing Countries* (Washington DC: Brookings Institution, 2016), 9-11.
- ⁸ Parmi les ouvrages de référence sur la mise à l'échelle, on peut citer : Rogers (1962); Meyers (1984), Uvin et Miller (1994); Moore (1999); Samoff et al. (2001); Coburn (2003); ExpandNet, MSI, et l'Organisation mondiale de la santé (2007); Hartmann et Linn (2008); ExpandNet et l'Organisation mondiale de la santé (2011); Dembele et al. (2011); et Chandy et al. (2013).
- ⁹ Jenny Perlman Robinson et Molly Curtiss, *Millions Learning Real-time Scaling Labs: Designing an adaptive learning process to support large-scale change in education*, (Washington DC: Brookings Institution, 2018).
- ¹⁰ Les critères de sélection des laboratoires incluent : 1) l'accent sur la demande, avec un partenaire local engagé ayant des intérêts adaptés et une capacité en termes d'engagement ; 2) une preuve de l'efficacité du programme mis à l'échelle ; 3) le choix opéré à un moment stratégique où un processus de réforme est en cours ou un autre élément catalyseur doit être exploité ; 4) une volonté politique et l'adhésion des partenaires gouvernementaux ; et 5) la résolution d'un problème critique lié à l'éducation auquel de nombreux pays sont confrontés. En outre, le CEU a délibérément opté pour une diversité des cas, y compris la situation géographique, les contextes fragiles, le type d'intervention en matière d'éducation et les bénéficiaires cibles, la place dans le processus de mise à l'échelle et les voies de mise à l'échelle suivies.
- ¹¹ Note : Le CEU prend en compte la réalisation d'une seule dimension de la mise à l'échelle, en plus des questions essentielles en matière de qualité, d'impact, d'efficacité, de durabilité et d'équité. La définition de la mise à l'échelle dans l'éducation selon le CEU, met l'accent sur l'élargissement et l'approfondissement de l'impact, générant ainsi une amélioration durable des conditions de vie des populations. Pour les besoins de ce graphique, le CEU a choisi de dépeindre le nombre réel de bénéficiaires cibles atteint comme un moyen de visualiser les progrès réalisés par chaque laboratoire en lien avec son objectif de mise à l'échelle à ce jour, mais il ne s'agit certainement pas du seul facteur à prendre en compte. Les chiffres inclus pour chaque laboratoire sont les chiffres actuels disponibles pour l'année la plus récente (comme indiqué), par opposition aux chiffres cumulés enregistrés au fil du temps.

- ¹² Les données sur la portée actuelle sont issues des statistiques de 2019 fournies sur les tableaux officiels de l'ONG Young Love, rendues accessibles le 4 juin 2020 : <https://public.tableau.com/profile/younglove#!/vizhome/YoungLoveReach-New/LatestStory>. Le nombre total d'élèves des classes de CE2 aux classes de CM2, est un chiffre approximatif fourni par l'ONG Young Love.
- ¹³ La portée actuelle concerne l'année scolaire 2019-2020 et reflète les activités du PEC réalisées grâce à l'assistance technique de *TaRL Africa* et de l'*International Cocoa Initiative* (ICI). Les chiffres ont été fournis par TaRL Africa et ICI. Le nombre total d'élèves des classes de CE2 aux classes de CM2, est un chiffre approximatif basé sur les statistiques scolaires de la direction des stratégies, de la planification et des statistiques du ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle de Côte d'Ivoire.
- ¹⁴ La portée actuelle concerne les statistiques de 2019 fournies par l'INJAZ en Jordanie. Le nombre total d'élèves du cycle secondaire en Jordanie, est un chiffre de 2018 fourni par l'Institut de Statistique de l'UNESCO : "ISU.Stat," Institut de Statistique de l'UNESCO, rendues accessibles le 28 mai 2020 : <http://data.ISU.unesco.org/>.
- ¹⁵ La portée actuelle concerne les statistiques de 2019 fournies par la CAMFED en Tanzanie. Le nombre total d'étudiants inscrits au premier cycle secondaire en Tanzanie, est un chiffre de 2018 fourni par l'Institut de Statistique de l'UNESCO : "ISU.Stat", Institut de Statistique de l'UNESCO, rendues accessibles le 28 mai 2020 : <http://data.ISU.unesco.org/>.
- ¹⁶ Les données sur la portée actuelle aux Philippines n'étaient pas disponibles au moment de la publication, en raison de retards enregistrés dans la collecte de données en raison de la pandémie de la COVID-19. Le nombre total approximatif d'enseignants de la maternelle aux classes de CE2, est un chiffre fourni par la FIT-ED.
- ¹⁷ Sabina Viganì, "Moving from a project mentality to systems change," (Panel Discussion, Millions Learning Real-time Scaling Lab Global Convening, 1^{er} juillet 2019).
- ¹⁸ Management Systems International, "Scaling Up – From Vision to Large-Scale Change: A Management Framework for Practitioners," Troisième Edition, 2016.
- ¹⁹ Rakesh Rajani, "Scaling quality education: Shifting mindsets for systemic change," (Panel Discussion, Global Compact on Learning Donor Network Annual Meeting: Scaling in Learning, 23 septembre 2019).
- ²⁰ Artraud Hartmann et Johannes F. Linn, *Scaling Up: A Framework and Lessons for Development Effectiveness from Literature and Practice* (Washington DC: Brookings Institution, 2008); Laurence Chandy et Johannes F. Linn, "Taking Development Activities to Scale in Fragile and Low Capacity Environments," *Global Working Papers* no. 41. (Washington DC : Brookings Institution, September 2011). La capacité d'adaptation est un terme tiré de la littérature sur la science environnementale, mais qui s'applique désormais, dans un sens plus large, au développement. Syntegral, en particulier, appliqué ce terme de manière spécifique à la mise en œuvre de programmes et aux concepts de gestion adaptative et de mise à l'échelle. Consulter le document : "What is Adaptive Capacity?" de Syntegral, rendu accessible le 1^{er} juin 2020, <https://www.syntegral.org/what-is-adaptive-capacity>.