



USAID/SALVADOR

# SOUTENIR L'APPRENTISSAGE ET LE BIEN-ÊTRE PENDANT ET AU-DELÀ DE LA PANDÉMIE DE COVID-19

## FICHE DE BONNES PRATIQUES

Décembre 2022



# CONTENU

ARRIÈRE-PLAN	3
PRATIQUES PROMETTEUSES POUR SOUTENIR L'APPRENTISSAGE ET LE BIEN-ÊTRE PENDANT LA PANDÉMIE	4
TIRER PARTI ET S'APPUYER SUR LES RESEAUX, LES ACTEURS, LES INSTITUTIONS ET L'EXPERTISE EXISTANTS	4
EXPERIMENTER, APPRENDRE ET S'ADAPTER SUR LA BASE DE DONNEES PROBANTES	5
PENSER AU-DELA DE LA REPONSE IMMEDIATE DES LE DEPART	6
REPENDRE AUX BESOINS ET PRIORITES LOCALISES	7
LEÇONS APPRISES SUR LE RENFORCEMENT DE LA RÉSILIENCE DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION	8
RESILIENCE A QUOI ? RESILIENCE POUR QUI ?	9
RESILIENCE PAR QUOI ? À QUELLE FIN ?	10
ANNEXE A : RÉSUMÉ DE NEUF PRATIQUES PROMETTEUSES	12
INTERVENTIONS PRÉSENTÉES	12
ANNEXE B : MÉTHODOLOGIE DES RECHERCHES ENTREPRISES	13
COMPRENDRE L'UTILISATION DES OUTILS, DES RESSOURCES ET DES CONSEILS DISPONIBLES	13
IDENTIFIER ET SELECTIONNER LES PRATIQUES PROMETTEUSES	14



USAID/MALAWI

## POINTS CLÉS À RETENIR

Les points communs des réponses fondées sur des données probantes à la pandémie de COVID-19 qui ont à la fois soutenu les résultats d'apprentissage et de bien-être et renforcé la résilience globale des systèmes éducatifs comprennent :

- Reconnaître l'importance de répondre aux besoins immédiats des apprenants, des communautés et des institutions les plus durement touchés par la pandémie, tout en intégrant toute réponse avec un engagement plus large à renforcer le système éducatif dans son ensemble, par exemple en renforçant les capacités d'utilisation et de déploiement à distance les technologies d'apprentissage, le suivi et l'analyse des données sur les impacts des mesures de réponse, ou la construction de systèmes et de structures autour des politiques éducatives pour soutenir la (ré)entrée des apprenants à l'école.
- Démontrer un engagement envers la localisation en s'appuyant sur les connaissances, l'expertise et les capacités intégrées présentes dans les systèmes éducatifs, et en les utilisant comme plateforme pour à la fois comprendre les priorités locales et les engagements politiques, puis renforcer les capacités dans les domaines de la demande et des besoins identifiés et partagés. Cela impliquait souvent de s'appuyer sur des relations de travail et des partenariats préexistants avec les soignants, les communautés, les éducateurs et les institutions gouvernementales pour travailler collectivement pour répondre aux besoins immédiats et identifier et travailler sur les efforts de renforcement du système.
- Avoir une culture organisationnelle, des processus et des ressources qui adoptent des approches de gestion adaptative. Cela inclut la création d'opportunités tout au long des étapes de conception et de mise en œuvre des réponses pour faire une pause et réfléchir, ainsi que l'utilisation de l'apprentissage et des données probantes pour adapter et reprogrammer en permanence les efforts.



2. Dans Les six domaines prioritaires de l'USAID pour la réponse à la COVID-19, Quels sont les exemples de pratiques prometteuses pour atténuer la perte d'apprentissage et/ou maintenir les résultats d'apprentissage ?
3. Quels ont été certains des catalyseurs et des obstacles courants à l'atténuation de la perte d'apprentissage et au maintien des résultats d'apprentissage ?
4. Comment les enseignements tirés de ces réponses informent-ils et/ou sont-ils intégrés dans les programmes d'éducation à plus long terme dans le contexte ?

La méthodologie spécifique employée pour explorer chacune de ces questions est décrite à l'annexe B.

Le personnel du Centre pour l'éducation de l'USAID devrait utiliser ce dossier pour examiner les formes d'orientation, de soutien et d'échange de connaissances nécessaires pour aller de l'avant, et pour que les missions et les bureaux de l'USAID comprennent mieux comment concevoir, soutenir et surveiller les interventions qui soutiennent les efforts de préparation, de réponse et de rétablissement face aux chocs et facteurs de stress actuels et futurs sur les systèmes éducatifs. Pour les partenaires de mise en œuvre de l'USAID, cette note fournit des considérations utiles sur la façon de (re)programmer les activités et les actions de manière à mettre les besoins des apprenants au premier plan, tout en repensant les approches « business as usual » d'une manière plus durable. En fin de compte, bien que la pandémie ait et continuera d'avoir des impacts continus sur les apprenants, les communautés et les établissements d'enseignement, elle offre également l'occasion d'apprendre, d'adapter et de transformer les actions à l'avenir.

## **PRATIQUES PROMETTEUSES POUR SOUTENIR L'APPRENTISSAGE ET LE BIEN-ÊTRE PENDANT LA PANDÉMIE**

Cette section met en évidence quatre caractéristiques des programmes qui ont soutenu et amélioré l'apprentissage et le bien-être pendant et au-delà de la pandémie :

1. Tirer parti et s'appuyer sur les réseaux, les acteurs, les institutions et l'expertise existants.
2. Expérimenter, apprendre et s'adapter en se basant sur des données probantes.
3. Penser au-delà de la réponse immédiate dès le départ.
4. Répondre aux besoins et aux priorités localisés.

Ces caractéristiques ont été identifiées à partir d'une analyse des données probantes recueillies dans les neuf interventions (voir l'annexe A) étudiées en profondeur.

### **Tirer parti et s'appuyer sur les réseaux, les acteurs, les institutions et l'expertise existants**

**Les données probantes de plusieurs des interventions soulignent qu'en temps de crise, la capacité à faire pivoter ou à (re)programmer rapidement les activités existantes dépend de la capacité à tirer parti des partenariats, des expériences et de l'expertise préexistants.** Dans de nombreux cas, cela comprenait des relations de longue date que les partenaires avaient établies avec les autorités nationales de l'éducation.

### **UTILISATION DU S&E POUR L'APPRENTISSAGE ET LA GESTION ADAPTATIVE**

L'USAID accorde une attention accrue à la collaboration stratégique, à l'apprentissage continu et aux approches de gestion adaptative tout au long du cycle du programme. Un élément clé de ceci est de s'assurer que les activités de suivi et d'évaluation conduisent à des améliorations en temps réel sur la conception et la mise en œuvre du programme en utilisant un suivi sensible à la complexité. Les approches décrites ici sont d'excellents exemples de la manière dont les commentaires des parties prenantes et les activités de suivi des processus peuvent être utilisés pour adapter la conception du programme.











## Résilience à quoi ? Résilience pour qui ?

Les données probantes des interventions présentées dans les trois rapports d'études de cas entrepris dans le cadre de cette recherche, ainsi que les recherches distinctes financées par l'USAID sur le processus de retour à l'apprentissage pendant la COVID-19, précisent que dans n'importe quel contexte, il existe toujours un risque de chocs et de facteurs de stress avec une gravité et un impact variable sur des segments de la population. Il souligne la nécessité, indépendamment du fait qu'un contexte soit généralement classé comme « affecté par une crise et un conflit » ou non, de garantir que lorsque des événements soudains et imprévisibles se produisent, comme une pandémie ou une catastrophe naturelle, les systèmes éducatifs disposent de capacités suffisantes pour réagir et pivoter rapidement et pour soutenir et maintenir les résultats d'apprentissage et de bien-être pour tous.

Pour ce faire, il faut d'abord que ceux qui soutiennent les réponses comprennent le contexte et les risques et vulnérabilités spécifiques auxquels le système éducatif est confronté à ce moment-là, par exemple, des groupes spécifiques d'apprenants et d'enseignants incapables de s'engager suffisamment dans l'apprentissage et l'enseignement à distance, ou comment les apprenants non scolarisés peuvent être confrontés à des risques de protection accrus en période de crise aiguë. La (re)conception des activités et des programmes existants mis en évidence dans les neuf interventions s'est appuyée sur des analyses de besoins rapides mais fondées sur des données probantes, et sur des outils, des ressources et une expertise suffisamment ancrés dans le contexte. Une attention particulière a été accordée à la réponse aux facteurs de risque nouveaux et préexistants, et plus particulièrement à la confluence entre eux, par exemple le milieu rural/le manque d'infrastructures de base ainsi que le désengagement des apprenants.

Deuxièmement, pour faire face à ces risques, il faut répartir le soutien entre les apprenants, les communautés et les institutions, en reconnaissant qu'une action à un seul niveau était peu susceptible de renforcer la capacité globale d'un système à répondre aux crises actuelles et futures. Un élément important de ce processus était d'identifier les moyens par lesquels le soutien et la réponse immédiats aux apprenants et aux communautés pourraient également être utilisés comme une opportunité pour renforcer les institutions et améliorer leur préparation aux futurs chocs et facteurs de stress, par exemple en renforçant les systèmes de gestion des données et de l'information, en améliorant l'infrastructure et les capacités numériques, et en institutionnalisant des modalités plus souples d'enseignement. Ce faisant, la (re)conception des interventions s'est appuyée non seulement une compréhension du problème/besoin immédiat, mais aussi certaines des causes profondes et des défis qui

### CAPACITÉS DE RÉSILIENCE

**Capacités de résilience d'absorption** - La capacité des apprenants, des écoles, des communautés ou des institutions à minimiser l'exposition et la sensibilité aux chocs et aux facteurs de stress grâce à des mesures préventives et des stratégies d'adaptation appropriées pour éviter les impacts négatifs à long terme.

**Capacités de résilience adaptative** - La capacité des apprenants, des écoles, des communautés ou des institutions à faire des choix et des changements éclairés en réponse aux changements sociaux, économiques et environnementaux à plus long terme.

**Capacités de résilience transformatrice** - La capacité des communautés et des institutions à créer un environnement propice au changement systémique par le biais de leurs mécanismes de gouvernance, politiques et réglementations, normes culturelles et de genre, réseaux communautaires et mécanismes formels et informels de protection sociale.

*Extrait du cadre Education et résilience de l'USAID*

précipitent les problèmes que des apprenants, des éducateurs et des communautés spécifiques ont rencontrés pendant la pandémie, tels que accès inéquitable aux technologies numériques entre les populations.

Lors de la réflexion sur les questions « résilience pour qui » et « résilience à quoi », les conséquences et les causes sous-jacentes du problème ont été réfléchies ensemble par ces interventions.

### **Résilience par quoi ? À quelle fin ?**

Par suite de la conception initiale des interventions présentées dans ces études de cas, la mise en œuvre et l'action ont commencé par l'identification et le renforcement des actifs, des ressources et des réseaux existants au sein du système éducatif. **Premièrement, ce qui a rendu nombre de ces interventions efficaces, c'est qu'elles avaient une bonne connaissance des forces et des capacités des systèmes locaux, des relations entre les acteurs et des règles, incitations et normes susceptibles d'inciter ou d'inhiber le changement. Sur cette base, les partenariats (nouveaux et existants) ont été soutenus et renforcés, avec un haut degré d'intentionnalité pour garantir que le travail de développement des capacités qui a été entrepris ait le niveau d'appropriation et d'engagement nécessaire pour soutenir ces efforts.** Comme spécifié dans *le livre blanc de l'USAID sur l'éducation et la résilience*, la résilience est renforcée lorsque la programmation accorde une attention explicite au renforcement des relations, de la confiance et des partenariats. Ces pratiques mettent également en évidence deux points clés de *la politique de renforcement des capacités locales de l'USAID* - en particulier la nécessité de commencer par le système local et d'aligner l'action sur les priorités locales, en appréciant et en s'appuyant sur les capacités locales et en renforçant diverses capacités grâce à diverses approches. Le fait que toutes les interventions aient pu le faire pendant une pandémie mondiale suggère qu'une telle action est tenable dans le continuum d'action humanitaire-développement.

**Deuxièmement, les actions ont soutenu à la fois la capacité des systèmes à atténuer la perte d'apprentissage et à maintenir le bien-être (également appelées capacités de résilience d'absorption), ainsi que sa capacité à mieux répondre aux problèmes endémiques à plus long terme auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs (capacités de résilience adaptative et transformatrice).**<sup>4</sup> Il y avait un engagement commun à la fois d'améliorer la prestation de services immédiats pour les personnes les plus durement touchées par la pandémie et de trouver des moyens pour que toute réponse puisse être maintenue et renforcée au-delà de la pandémie. Comme indiqué dans le *Livre blanc sur l'éducation et la résilience*, la résilience à long terme des systèmes éducatifs ne peut être renforcée que si les capacités d'absorption, d'adaptation et de transformation sont renforcées simultanément. De nombreuses capacités de transformation sont essentielles pour soutenir, renforcer et maintenir les capacités d'absorption et d'adaptation au niveau institutionnel et communautaire.

---

<sup>4</sup> Voir une carte des capacités de résilience pour le secteur de l'éducation : Capacités d'absorption, d'adaptation et de transformation pour les apprenants, les écoles, les communautés et les institutions pour des exemples d'actions en faveur des apprenants, des écoles, des communautés et des institutions qui couvrent cet éventail de capacités.

Troisièmement, **les résultats et les objectifs des neuf interventions sont restés ancrés dans un engagement à maintenir et à améliorer les résultats d'apprentissage et de bien-être. Il s'agissait d'un engagement que tous les partenaires avaient avant la pandémie et qu'ils ont maintenu tout au long de leurs réponses à la COVID-19.** Pourtant, tous les partenaires ont reconnu l'importance de faire pivoter l'action de manière significative et de reconsidérer les points d'entrée, les interventions et même les groupes cibles typiques en raison d'un contexte et d'un ensemble de besoins considérablement modifiés. Cela a été rendu possible en partie par une volonté d'expérimenter de nouvelles solutions, de réfléchir en permanence à l'impact de l'expérience et d'intégrer l'apprentissage dans les efforts futurs d'adaptation et de transformation des systèmes. En définitive, c'est cette approche de gestion adaptative qui a soutenu et renforcé la résilience des systèmes éducatifs ciblés par ces neuf interventions. Dans le cadre de la politique d'éducation de l'USAID, la nécessité de tester de nouvelles technologies et de rechercher de nouveaux partenaires, d'expérimenter des formes collaboratives de conception d'activités et d'adopter des mécanismes de mise en œuvre adaptatifs et flexibles reste une priorité essentielle. La manière dont ces neuf interventions ont expérimenté, évalué et affiné l'action est essentielle pour renforcer la résilience des systèmes éducatifs.

## ANNEXE A : RÉSUMÉ DE NEUF PRATIQUES PROMETTEUSES

### INTERVENTIONS PRÉSENTÉES

Fournir un soutien psychosocial (PSS), un apprentissage socio-émotionnel (SEL) et un accès aux services de protection

- Le Population Council a fourni une expertise technique et un soutien au gouvernement kenyan pour aider et préparer les filles enceintes/parentales marginalisées non scolarisées à retourner à l'école en personne.
- Amal Alliance a conçu et mis à l'échelle une intervention EdTech SEL basée sur le jeu pour les enfants du primaire qui a aidé à combler les lacunes d'apprentissage et à aider les enfants à acquérir des compétences essentielles à la réussite scolaire, tout en améliorant le bien-être général au Bangladesh, en Grèce et en Ouganda.
- STiR Education a développé un programme radio en Ouganda pour maintenir le bien-être, la motivation et la rétention des enseignants dans le système pendant la pandémie, ainsi que pour renforcer les compétences SEL des enseignants en faveur du bien-être des apprenants, pendant la pandémie et au retour. à l'apprentissage en personne.

Impliquer les jeunes et les établissements d'enseignement supérieur dans la réponse à la COVID-19

- Educate! a fait pivoter une formation en entrepreneuriat en personne et un mentorat pour les jeunes vers un modèle de camp d'entraînement virtuel en Ouganda.
- School the World a engagé des étudiants universitaires et des élèves du secondaire pour encadrer des élèves du primaire par téléphone ou en personne au Guatemala et au Honduras.
- AIR/RedLEI a développé une série de six leçons de formation pour les enseignants universitaires sur l'enseignement à distance d'urgence qui a ensuite été adaptée en un cours complet pour les enseignants du secondaire et du primaire dans toute l'Amérique centrale et les Caraïbes.

Éducation accélérée et de rattrapage

- World Vision a piloté un programme communautaire pour aider les enfants âgés de 6 à 9 ans à rattraper leur retard sur les compétences fondamentales en littératie, en calcul et socio-émotionnelles, afin de soutenir leur engagement réussi dans l'éducation formelle à leur niveau scolaire au Cambodge, au Zimbabwe, et Ghana.
- FHI 360 a fourni un soutien technique au gouvernement du Ghana pour déployer un programme national de lecture par radio dans les premières années de l'école pour apporter un soutien en alphabétisation aux enfants scolarisés et non scolarisés.
- Geneva Global a adapté son programme Speed School existant en Ouganda pour qu'il soit dispensé à la fois par l'apprentissage au domicile et en personne pendant la COVID-19, offrant aux enfants non scolarisés une voie vers l'école primaire via un programme condensé.

## ANNEXE B : MÉTHODOLOGIE DES RECHERCHES ENTREPRISES

### Comprendre l'utilisation des outils, des ressources et des conseils disponibles

Une enquête en ligne auprès des missions de l'USAID, des partenaires de mise en œuvre et d'autres activités de (re)programmation de l'éducation en réponse à la COVID-19 a été administrée en août 2022. L'enquête a demandé aux répondants d'identifier quelles ressources éducatives mondiales - cartographiées par la même équipe de recherche plus tôt en 2022 - étaient utilisées pour soutenir les efforts de (re)conception des activités et des programmes éducatifs tout au long de COVID-19. Le sondage comportait 12 questions fermées et ouvertes, ainsi que des sous-questions.<sup>5</sup> Une série de questions démographiques demandait aux participants de fournir des informations sur eux-mêmes/leur organisation, leur rôle dans la (re)programmation des activités éducatives en réponse à la COVID-19 et le type d'activités éducatives sur lesquelles ils ont travaillé pendant la COVID-19. Le reste de l'enquête a été divisé en deux parties :

- **La première partie portait sur l'utilisation des ressources.** Dans cette partie, les réponses aux questions démographiques ont déclenché jusqu'à deux questions qui demandaient aux répondants d'identifier laquelle (le cas échéant) d'un ensemble de ressources éducatives mondiales (outils, conseils et données probantes) ils utilisaient pour soutenir leurs efforts de (re)conception activités éducatives pendant la COVID-19 et quelles autres ressources ils ont utilisées. Ceci est inclus dans la partie I des conclusions. Ces questions ont également permis aux répondants de mieux comprendre ce que l'on entendait par « ressources » afin qu'ils puissent répondre de manière appropriée dans la partie 2.
- **La partie 2 s'est concentrée sur l'utilité perçue, les forces et les limites des ressources.** On a posé aux répondants une série de questions sur ce qu'ils trouvaient utile des ressources qu'ils utilisaient (le cas échéant) et ce qu'ils percevaient comme étant les limites de ces ressources. Ceci est analysé dans la partie 2 des résultats.

L'enquête, administrée via Qualtrics, a été diffusée via une demande par courriel du directeur du Centre pour l'éducation de l'USAID au personnel de l'USAID, ainsi que via une invitation ouverte aux partenaires de mise en œuvre de l'USAID et à d'autres acteurs de l'éducation intéressés par le biais des listes de diffusion de la communauté d'apprentissage LTLGP (ECCN, GRN, HELN). L'enquête a été ouverte pendant 21 jours. La conception et le processus de l'enquête ont suivi les principes directeurs pour la recherche avec des répondants humains de l'Université d'Auckland (UoA) et ont également été examinés et approuvés par l'USAID pour s'assurer qu'ils respectaient les directives du gouvernement des États-Unis en matière de protection de la vie privée et d'accessibilité. Le sondage a pris environ 10 à 15 minutes aux répondants.

Une fois l'enquête terminée, l'équipe de l'UoA a téléchargé les réponses à l'enquête dans Excel et a analysé les réponses conformément aux questions de recherche. Pour les questions fermées, des analyses descriptives ont été menées pour montrer les nombres absolus et les pourcentages de répondants qui ont utilisé les diverses ressources et les forces et les limites perçues des ressources. L'analyse thématique a été utilisée pour analyser les questions ouvertes, en particulier autour des autres types de ressources

---

<sup>5</sup> Voir l'annexe I de ce rapport pour l'étude complète.

qui ont été utilisées, comment elles ont été utilisées et toute autre information fournie.

Au total, 259 répondants ont répondu au sondage, et les résultats peuvent être consultés [ici](#).

## Identifier et sélectionner les pratiques prometteuses

### Solliciter des pratiques prometteuses

La première étape a nécessité un appel aux membres du Réseau d'Apprentissage (LN, pour ses sigles en anglais) du LTLGP via des listes de diffusion et des courriels LN en juin 2022 pour solliciter des exemples de réponses éducatives pendant la COVID-19 qui ont une base de données probantes solide pour démontrer leur « promesse » ou réalisations quant à l'atténuation de la perte d'apprentissage et/ou le maintien des résultats d'apprentissage d'une manière ou d'une autre. Les membres ont été invités à répondre à un bref sondage sur leur réponse et à proposer eux-mêmes une action, une activité ou un programme dont ils avaient fait partie. L'enquête était intentionnellement brève pour augmenter la probabilité de réponses. Les questions du sondage se trouvent [ici](#).

Après deux semaines, l'enquête a été fermée, après avoir reçu 79 soumissions. La liste complète des soumissions (qui a été rendue anonyme pour protéger la confidentialité des répondants, conformément aux protocoles d'éthique de l'UoA) peut être consultée [ici](#).

### Processus de cartographie et d'évaluation des soumissions pour la pertinence de cette recherche

Pour déterminer la pertinence de chaque intervention à inclure dans cette recherche, les 79 soumissions ont été examinées, codées et évaluées en fonction de trois critères :

1. Pertinence avec le sujet
2. Existence apparente de données pour démontrer les résultats et/ou l'impact de l'intervention
3. Niveau apparent de détail, de clarté et de collecte systématique des données

### Pertinence avec le sujet

Toutes les soumissions ont été évaluées en double aveugle pour leur conformité au critère suivant : « *Sur la base des informations fournies, cette intervention semble être pertinente pour permettre aux apprenants de rester engagés et de participer aux opportunités d'apprentissage tout au long de la pandémie, en s'attaquant aux impacts psychosociaux de COVID-19 et / ou en cherchant à minimiser ou à remédier à la perte d'apprentissage en quelque sorte* ». Chaque soumission a été codée comme « oui, non ou pas clair ». Les réponses marquées comme « pas claires » ont été suivies par courriel pour plus d'informations, puis classées. Cette classification a été appliquée dans les 53 soumissions.

Cinquante-trois des soumissions (67 % du total reçu) ont été jugées pertinentes pour l'appel. Les réponses supprimées à cette étape étaient celles qui étaient soit des réponses éducatives non conçues spécifiquement pour faire face à la pandémie de COVID-19 et à ses impacts sur les apprenants, soit qui n'étaient pas spécifiquement une réponse éducative. Quelques réponses étaient également totalement incompréhensibles.



## Existence apparente de données pour démontrer les résultats et/ou l'impact de l'intervention

Dans l'enquête, les répondants devaient d'abord cocher des cases pour indiquer les types de données dont ils disposaient pour démontrer l'impact de leur intervention (et qu'ils étaient prêts à partager si on leur demandait). Les formes de données que les répondants pouvaient indiquer avoir recueillies comprenaient :

- Entretiens ou discussions de groupe avec les bénéficiaires
- Études de cas ou études/évaluations descriptives basées sur des observations, des entretiens et des données du programme
- Évaluation ou recherche quasi-expérimentale/expérimentale
- Données de suivi du programme
- Données anecdotiques du programme mise en œuvre équipes
- Autre

Dans une question à réponse narrative ultérieure, les répondants ont ensuite été invités à décrire l'impact de leur intervention en termes de a) permettre aux apprenants de rester engagés et de participer aux opportunités d'apprentissage tout au long de la pandémie ; b) avoir abordé les impacts psychosociaux de la COVID-19 ; et/ou c) avoir cherché à minimiser ou à traiter la perte d'apprentissage d'une manière ou d'une autre. Toutes les réponses à cette question ont été évaluées en double aveugle, 58 % (n=31) des 53 soumissions restantes indiquant qu'elles disposaient premièrement d'une certaine forme de données, et deuxièmement que les données disponibles étaient axées sur les résultats plutôt que sur la production - en d'autres termes, démontraient un certain niveau d'impact

## Niveau apparent de détail, de clarté et de collecte systématique des données disponibles

Chacune des 31 soumissions restantes a ensuite été évaluée par rapport à un troisième critère pour établir la profondeur et la qualité des données probantes disponibles. Lors de cette évaluation, une attention particulière a été accordée à l'analyse des données spécifiées et disponibles des répondants par rapport aux « catégories de données probantes » décrites dans le document Building Evidence in Education's *Assessing the Strength of Evidence in the Education Sector*. La plupart des données recueillies se situaient quelque part sur le continuum de moyen à fort (voir, pp.37-39). Cela a été déterminé sur la base que les ensembles de données partagés ou semblaient être disponibles ont été systématiquement collectés et clairement pertinents pour le résultat d'intérêt. À ce stade, la plupart des données disponibles ne montrent pas de changement longitudinal, ce qui était prévisible compte tenu de l'émergence récente dans la plupart des contextes des mesures d'intervention d'urgence. Il est important de noter que l'on s'est également demandé si les données partagées ou décrites indiquaient comment elles avaient ensuite suscité un changement à plus long terme dans les approches programmatiques ou les efforts pour assurer la durabilité de l'intervention, c'est-à-dire la « promesse ». Les ensembles de données les plus solides étaient ceux capables de démontrer l'impact de pré-COVID-19 à maintenant, souvent en ayant un groupe de contrôle pré-COVID-19.

Sur les 31 restants, 61 % (n=9) ont indiqué disposer de données solides au niveau de l'impact.

Les répondants qui n'ont pas satisfait à ce critère n'ont fourni que des données d'entrée (par exemple, le nombre de centres d'apprentissage établis) ou des données de sortie (par exemple, le nombre de fois qu'une ressource d'apprentissage a été téléchargée). Bien que les données sur les extrants aient démontré l'adoption ou le niveau d'engagement des bénéficiaires dans une intervention, elles n'ont pas fourni suffisamment de données ou d'informations sur l'impact de l'action sur les résultats d'intérêt.

**Comme le montre la figure 3, 19 des 79 (24 %) réponses totales satisfaisaient aux trois principaux critères, les rendant pertinentes pour cette recherche.**

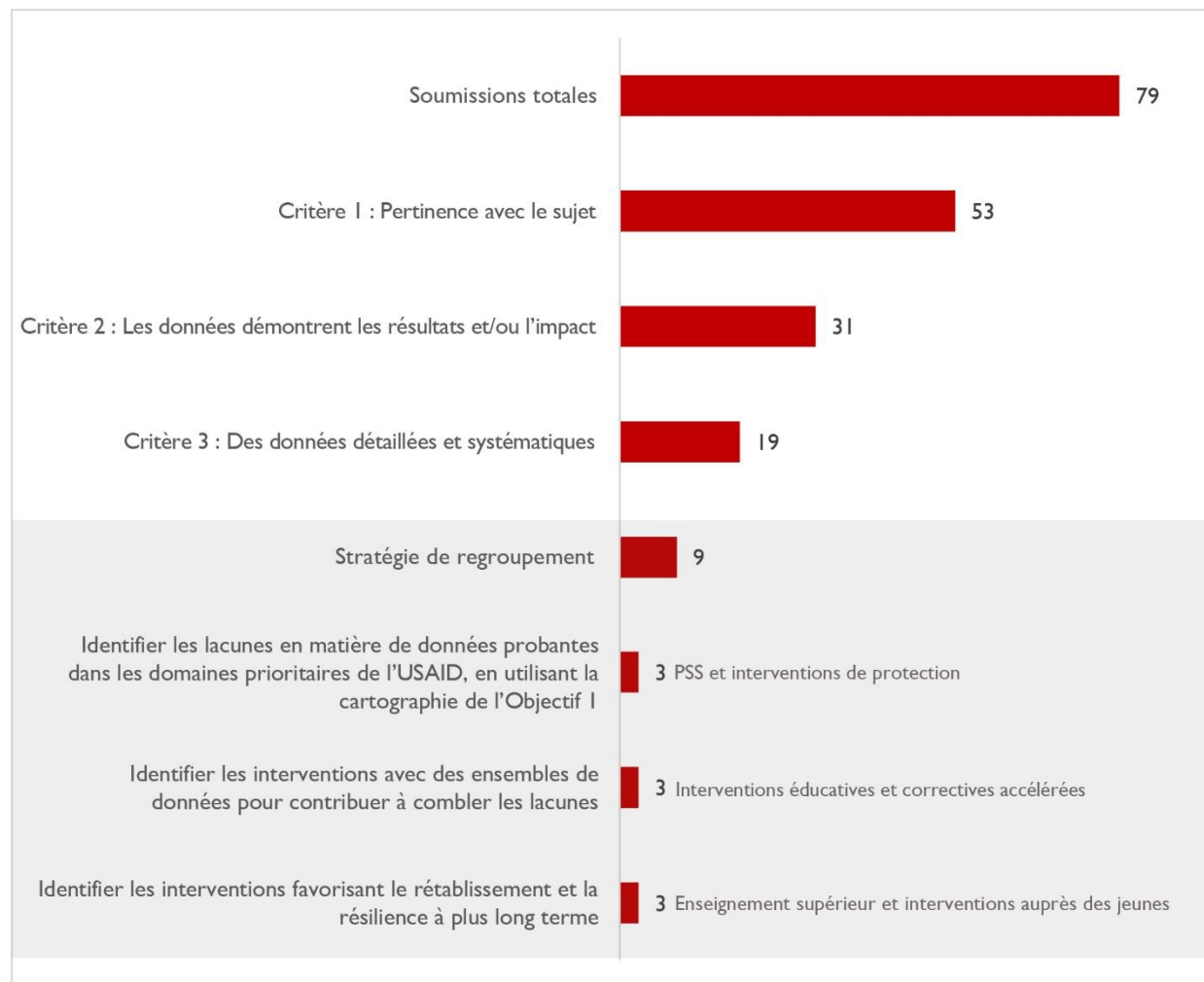


Figure 3 : Réponses répondant aux critères

### Processus de restriction et de regroupement des interventions

L'étape suivante du processus consistait à regrouper les 19 réponses en trois groupes, avec jusqu'à trois interventions/pratiques prometteuses dans chacun, car c'était ce qui avait été convenu dans le plan de travail de recherche. Cela impliquait de ne sélectionner que neuf des 19 interventions restantes comme celles pouvant être développées dans trois rapports d'études de cas distincts.

Pour prendre une telle décision, le placement de chaque intervention dans les six domaines prioritaires de l'USAID a été analysé. Ceci est représenté sur la figure 4.<sup>6</sup>

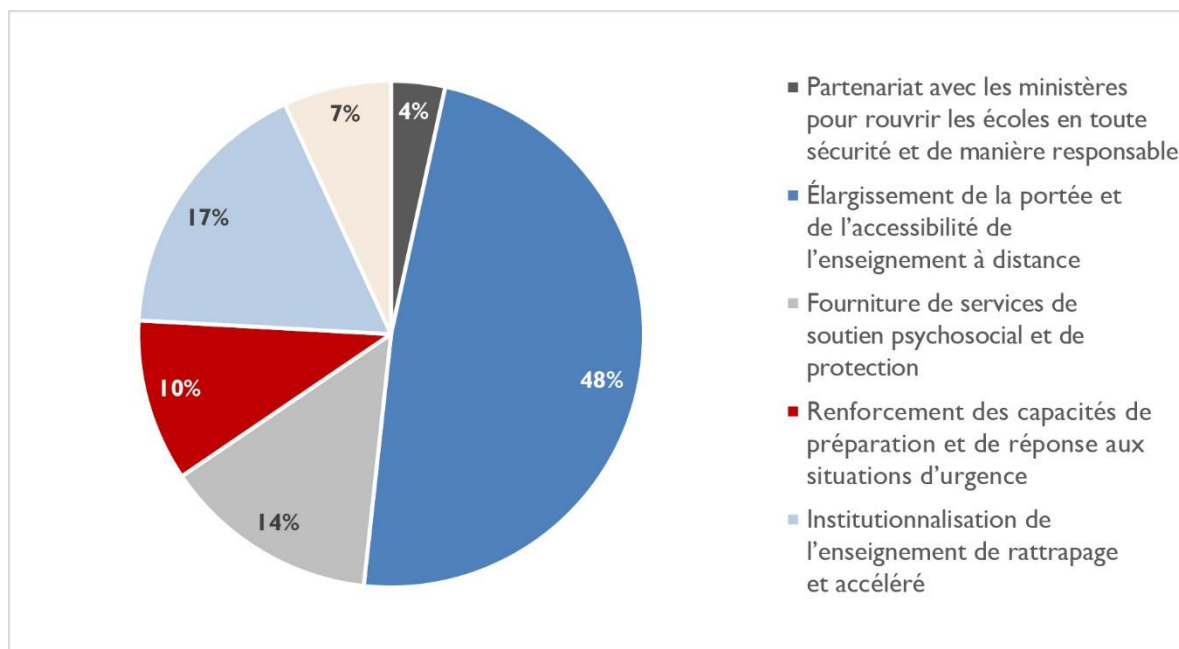


Figure 4 : Alignement des réponses sur les domaines prioritaires de l'USAID

Comme l'indique la figure 4, très peu de réponses étaient liées au domaine prioritaire 1 - *Partenariat avec les ministères pour rouvrir les écoles de manière sûre et responsable* et seulement deux ont aligné leur intervention sur le domaine prioritaire 6 - *Engager les jeunes et les établissements d'enseignement supérieur en tant que leaders*. Cependant, après un examen plus approfondi des interventions réelles, cinq interventions ont été identifiées qui impliquaient des établissements d'enseignement supérieur et/ou des jeunes. À l'inverse, il y a eu une masse importante de réponses axées sur le domaine prioritaire 2 - *Élargir la portée et l'accessibilité de l'apprentissage à distance*.

Deuxièmement, les réponses ont été éliminées lorsqu'une organisation partenaire était représentée parmi les 19 plus de deux fois, pour une représentation équitable des partenaires. Lors de la sélection des réponses du même partenaire à conserver, celle qui a été éliminée était celle où il y avait d'autres réponses similaires d'autres partenaires et/ou si les chercheurs estimaient que la qualité de l'ensemble de données du même partenaire était plus faible qu'une autre intervention.

Troisièmement, l'outil de cartographie des ressources produit dans le cadre de cette recherche pour identifier les lacunes en matière de données probantes dans les six domaines prioritaires de l'USAID a été consulté. Cela indique que la base de données probantes est plus faible ou moins développée dans trois de ces domaines : Domaine prioritaire 3 - *Fournir des services PSS et de protection* ; Domaine prioritaire 5 - *Institutionnalisation de l'apprentissage de rattrapage et accéléré* ; et Domaine prioritaire 6 - *Engager les jeunes et les établissements d'enseignement supérieur en tant que leaders*. Le résumé note également un manque de données probantes pour les interventions travaillant avec les populations marginalisées et pour le SEL. Étant donné que cet appel à des pratiques prometteuses a suscité de fortes réactions dans ces domaines,

<sup>6</sup> Les répondants pouvaient indiquer que leur réponse correspondait à plus d'un des six domaines prioritaires (ils pouvaient en choisir jusqu'à deux).

il était clair que cette recherche pourrait contribuer à la constitution d'une base de données probantes pour ces domaines. Pour cette raison - et que les interventions dans ces trois domaines concernent directement les trois LN du LTLGP, à savoir l'ECCN (zone 3), le GRN (zone 5) et le HELN (zone 6) - les interventions dans ces domaines prioritaires ont été priorisés, mais l'objectif de chacun a été soit légèrement élargi, soit légèrement rétréci, en particulier :

- Le domaine prioritaire 3 a été étendu à « la fourniture de services PSS, SEL et de protection », car SEL présente également un manque de données probantes où diverses réponses ont été reçues.
- Le domaine prioritaire 5 a été réduit à « la mise en œuvre de services accélérés d'éducation et de rattrapage », car peu de réponses ont été identifiées avec la composante institutionnalisation du domaine prioritaire à ce stade de la réponse à la COVID-19.
- Le domaine prioritaire 6 a été réduit à « impliquer les jeunes et les établissements d'enseignement supérieur », car peu de réponses ont identifié la composante leadership du domaine prioritaire, mais beaucoup fonctionnaient clairement avec les jeunes et/ou l'enseignement supérieur.

Quatrièmement, et pour maximiser la diversité des types de réponses présentées dans les études de cas, l'équipe de recherche a examiné où il y avait une masse critique importante et comment rechercher délibérément des exemples au-delà de cette masse critique. Il s'est avéré que:

- En termes de modalités de livraison, les formes de réponse prédominantes étaient soit en ligne (n=5, 26 %) soit en face à face (n=4, 21 %).
- La majorité des réponses (n=11, 58 %) ont été classées comme réponses de rattrapage ou de rétention (en d'autres termes, se concentrant sur les apprenants déjà dans le système éducatif).
- La majorité (n=10, 53 %) soutenait les systèmes d'éducation formelle.
- La majorité (n=10, 53 %) avait l'Afrique comme région comme principale zone géographique.

Lors de la sélection d'interventions programmatiques spécifiques dans chacun des trois domaines prioritaires spécifiés ci-dessus, des exemples d'actions ont été délibérément sélectionnés qui étaient en marge par rapport à cette masse critique, mais des interventions qui s'inscrivent dans cette masse critique ont également été incluses.

Cinquièmement, étant donné que la pandémie de COVID-19 est maintenant à un stade différent et qu'elle sort de l'urgence aiguë pour entrer dans un processus de rétablissement et de renforcement des systèmes, une optique axée sur la résilience a été appliquée à la sélection des cas. En s'appuyant sur le Livre blanc sur l'éducation et la résilience, des interventions qui ont démontré de façon probante leur capacité à renforcer les capacités d'adaptation ou de transformation des systèmes éducatifs (à quelque niveau que ce soit) et la manière dont leurs actions pourraient être soutenues et davantage exploitées à l'avenir ont été recherchées.

Enfin, les réponses qui avaient déjà été présentées ou pour lesquelles une étude de cas avait été rédigée au sein de l'USAID et/ou d'autres communautés d'apprentissage ont été exclues.

Sur cette base, trois groupes de trois réponses distinctes dans chacun ont constitué la base des études de cas, qui sont disponibles ici.