

RAPPORT D'ÉTUDES DE CAS

SUR LES RÉPONSES À LA PANDÉMIE DE COVID-19

DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS AFRICAINS



Produit par :

- Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)
- Centre africain de recherche sur la population et la santé (APHRC)



Ushirika wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika
الرابطة لأجل تطوير التربية في إفريقيا
Association for the Development of Education in Africa
Association pour le développement de l'éducation en Afrique
Associação para o Desenvolvimento da Educação em África



African Population and
Health Research Center



IDRC • CRDI

Canada

Rapport d'études de cas sur les réponses à la pandémie de COVID-19 dans les systèmes éducatifs africains

© 2023 ADEA et APHRC

Le présent rapport fait partie d'une série de rapports publiés dans le cadre de l'Observatoire KIX COVID-19. Cette série vise à fournir aux décideurs, aux partenaires au développement et aux professionnels de l'éducation des éléments nouveaux sur les politiques et les pratiques éducatives en réponse à la pandémie en Afrique.

L'utilisation et la diffusion du rapport d'études de cas sont encouragées, mais les copies ne peuvent être reproduites à des fins commerciales. Toute autre utilisation est autorisée selon les dispositions de la Licence Creative Commons.

Citation suggérée :

ADEA & APHRC. (2023). *Rapport d'études de cas sur les réponses à la pandémie de COVID-19 dans les systèmes éducatifs africains*. Abidjan, Nairobi : ADEA, APHRC.

Remerciements des auteurs :

Cette étude de cas a été rédigée par Elisheba Kiru, Vollan Ochieng, Brenda Wawire, Olivier Habiamana et Moses Ngware du Centre de recherche sur la population et la santé en Afrique (APHRC). Les révisions et commentaires ont été apportés par Benta Abuya de l'APHRC, Serhiy Kovalchuk et Hamidou Boukary du CRDI, et Shem Bodo, Amina Yekhllef, Margaret Kamau, et Mamy Razafimahatratra de l'ADEA. Enfin, nous tenons à remercier nos équipes de recherche dans les sept pays qui ont soutenu le recueil des données et fourni des informations clés.

A propos de l'Observatoire :

L'Observatoire KIX COVID-19 est soutenu par le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) Knowledge and Innovation Exchange (KIX), par l'intermédiaire du Centre de recherches pour le développement international (CRDI). Les opinions exprimées ici ne représentent pas nécessairement celles du GPE, du CRDI ou de son Conseil d'administration.

L'Observatoire fait le suivi des réponses politiques et pratiques au COVID-19 dans les systèmes éducatifs de 40 pays africains partenaires du GPE et recueille les résultats des recherches émergentes sur le sujet. Il met l'accent sur l'impact de la pandémie sur le fonctionnement des systèmes éducatifs et le bien-être des apprenants.

L'Observatoire est mis en œuvre par un consortium composé de l'[ADEA](#) et du Centre international de l'Union africaine pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique ([UA/CIEFFA](#)). Le soutien technique est assuré par l'[APHRC](#) et l'[Institut de statistique de l'UNESCO](#).

Pour en savoir plus :

Site web : <https://www.adeanet.org/fr/observatoire-kix>

Contacts : kixobservatory@adeanet.org et info@aphrc.org

Table des matières

Abréviations	3
Résumé exécutif	5
1. Introduction	8
2. Méthodologie	13
3. Limites de l'étude	18
4. Présentation d'études de cas	19
4.1. <i>Fonctionnement des systèmes éducatifs</i>	19
4.2. <i>Bien-être général des apprenants</i>	33
5. Discussion et enseignements tirés	50
6. Conclusion et Recommandations	57
6.1. <i>Conclusion</i>	57
6.2. <i>Recommandations</i>	58
Références	63

Abréviations

ACERWC	Comité africain d'experts sur les droits et le bien-être de l'enfant
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
ADRA	Agence adventiste de développement et d'aide humanitaire
AFD	Agence Française de Développement
APHRC	Centre de recherche sur la population et la santé en Afrique
ASS	Afrique subsaharienne
CAP	Centres d'Animation Pédagogique/Pedagogical Animation Centers
CBC	Programme d'études basé sur les compétences
CEMASTE	Centre pour l'enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie en Afrique
CIEFFA	Centre international de l'Union africaine pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique
COVID-19	Maladie à coronavirus 2019
DLS	Solutions d'enseignement à distance
DODMA	Département de gestion des catastrophes
EAA	Education avant tout
EIC	Entretien avec des informateurs clés
EMIS	Système d'information sur la gestion de l'éducation
FAO	Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture
FF	Formateur de formateurs
GdM	Gouvernement du Mali
GLEE	Leadership et autonomisation des filles par l'éducation
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
HCR	Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés
IRC	Comité international de secours
JICA	Agence japonaise de coopération internationale
KNSPWD	Enquête nationale sur les personnes handicapées au Kenya
LIDF	Fondation LifeAnchor pour le développement international
MdE	Ministère de l'Éducation
MINEDH	Ministère de l'Éducation et du développement humain
MoEST	Ministère de l'Éducation, de la science et de la technologie
ONG	Organisation non gouvernementale
OSC	Organisation de la société civile

PAM	Programme alimentaire mondial
PDIP	Personnes déplacées à l'intérieur du pays
PRONAE	Programa de Alimentação Escolar (PRONAE)/ Programme d'alimentation scolaire
PTF	Partenaire technique et financier
SMASE	Renforcement de l'enseignement des mathématiques et des sciences en Afrique
SMC	Comité de gestion scolaire
SSR	Santé sexuelle et reproductive
STIM	Science, technologie, ingénierie et mathématiques
TaRL	Enseigner au niveau approprié
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TPD	Développement professionnel des enseignants
TSC	Commission de service des enseignants
UA	Union africaine
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance
VSBG	Violence sexuelle et basée sur le genre
WASH	Eau, assainissement et hygiène
WILPF	Ligue internationale des femmes pour la paix et la liberté
YA	Jeune Ambassadeur

Résumé exécutif

Le présent rapport fait état d'études de cas réalisées dans **sept** pays africains (Burkina Faso, Kenya, Malawi, Mali, Mozambique, Niger et Nigeria), lesquels ont mis en œuvre des programmes et des innovations en réponse aux effets de la pandémie de COVID-19 sur les systèmes éducatifs. Le rapport fournit des informations sur le renforcement de la résilience des systèmes éducatifs africains pour l'avenir. Ces études de cas pallient les lacunes des connaissances sur les pratiques prometteuses et apportent une valeur ajoutée aux discussions sur les facteurs contextuels qui ont facilité la mise en œuvre des interventions, y compris l'implication active du gouvernement dans la mobilisation et le soutien des initiatives. Les programmes en question comprennent le programme national d'alimentation scolaire (PRONAE) au Mozambique, le programme de développement professionnel des enseignants en ligne au Kenya, la formation des enseignants au Niger, les campagnes de réinsertion scolaire au Malawi, la formation à l'éducation de base dans les camps de personnes déplacées au Burkina Faso et au Niger, ainsi que les initiatives de lutte contre les violences sexuelles et basées sur le genre au Mali. Les études de cas examinent également dans quelle mesure les interventions ont abordé les questions de genre, d'équité et d'inclusion. Pour les pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation, ces études de cas fournissent des informations précieuses sur le fonctionnement des systèmes éducatifs et le bien-être des apprenants.

Méthodologie

L'approche qualitative de l'étude de cas a permis d'explorer les innovations et les réponses en matière d'éducation dans sept pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation. Les données primaires ont été obtenues à partir d'entretiens avec des informateurs clés et les données secondaires à partir de l'analyse documentaire des programmes, des pratiques et des innovations mis en œuvre dans les pays étudiés au cours de la pandémie de COVID-19. Les études de cas ont été identifiées sur la base de travaux antérieurs de l'Observatoire, qui ont été documentés dans des rapports de synthèse. La sélection des pays a été réalisée sur la base d'un cadre comprenant la couverture géographique, l'implication du gouvernement et la mesure dans laquelle les approches d'équité et d'inclusion ont été appliquées dans les différentes interventions. La technique de l'échantillonnage raisonné a été utilisée pour identifier les entretiens avec les informateurs clés et ce, sur la base des critères de sélection suivants.

Résultats

Les résultats de l'étude révèlent que les pays ont adopté un certain nombre de mesures pour faire face aux perturbations du système éducatif. En ce qui concerne la **formation des enseignants**, le Kenya leur a offert des possibilités de développement professionnel en ligne, tandis que le Niger a privilégié l'enseignement aux élèves au bon niveau. Au Malawi, pour la **réinsertion scolaire**, le gouvernement a eu recours à des campagnes de rentrée scolaire pour encourager la réouverture des écoles, à des espaces d'apprentissage improvisés et à l'apprentissage échelonné pour assurer la décongestion des salles de classe. En ce qui concerne l'alimentation scolaire et la fourniture de repas scolaires **nutritifs**, les pays ont mis au place des approches alternatives innovantes pour réduire leur dépendance excessive à l'égard des importations de denrées alimentaires, y compris des initiatives locales telles que le renforcement du système de production alimentaire au Mozambique. Pendant les fermetures d'écoles au Mozambique, le ministère de l'éducation a fourni des repas aux ménages, garantissant ainsi que les élèves recevaient des aliments nutritifs.

Les gouvernements des pays de l'étude ont collaboré avec les partenaires au développement pour le financement, la mobilisation et la mise en œuvre des interventions. En ce qui concerne **le soutien aux personnes déplacées**, au Nigeria, le gouvernement a travaillé en collaboration avec les partenaires de développement pour fournir des ressources aux apprenants dans les camps de personnes déplacées, tandis qu'au Mali, pour promouvoir **le bien-être général** des apprenants, les interventions ont permis de fournir aux filles des ressources pour les sensibiliser aux violences sexuelles et basées sur le genre. Malgré ces efforts de collaboration, les réponses apportées ont ignoré les populations d'étudiants vulnérables dans les sept pays.

Principaux défis

Dans tous les pays étudiés, les défis transversaux sont d'ordre infrastructurel, logistique et social. Les défis liés aux infrastructures comprenaient une infrastructure numérique sous-développée qui limitait la participation aux initiatives de formation des enseignants en ligne et la fourniture d'une formation académique au moyen d'une variété de plateformes. En outre, des ressources inadéquates, notamment l'électricité, l'eau et des espaces d'apprentissage limités, ont entravé la mise en œuvre des interventions dans différents contextes. Les problèmes logistiques ont freiné la prestation de services et l'adoption d'innovations. Au Mozambique, des mécanismes de données limités, notamment l'absence d'informations sur les parents et les élèves, ont entraîné des retards dans la livraison des repas. En outre, les quantités insuffisantes et la mauvaise qualité des aliments ont perturbé la distribution des repas. Les fermetures d'écoles prolongées ont compliqué les efforts de réouverture des écoles, les élèves étant souvent occupés à des activités non scolaires au lieu de reprendre l'école. En ce qui concerne les problèmes d'ordre social, certaines filles ont été contraintes à des mariages précoces. La conception des interventions a notamment écarté les populations vulnérables, ce qui a eu pour effet de les exclure des possibilités d'éducation. Cela s'explique principalement par le fait que ces populations n'ont pas été considérées comme prioritaires lors de la conception des interventions. Les populations vulnérables comprenaient les enfants ayant des besoins spéciaux, les filles, les enfants issus de ménages à faibles revenus et les enfants vivant dans des camps de personnes déplacées à l'intérieur du pays, qui n'ont bénéficié que d'interventions limitées ou inexistantes.

Conclusion

Les facteurs contextuels dans les différents pays sont notamment les efforts déployés par les gouvernements pour développer et diffuser des informations afin de garantir le succès et la mise en œuvre globale des interventions. Ces efforts ont été soutenus grâce à des partenariats avec des partenaires au développement et des partenaires communautaires qui ont facilité les efforts de mise à l'échelle et l'efficacité de la prestation de services. Certaines interventions qui existaient avant la pandémie (par exemple, le PRONAE, le programme national d'alimentation scolaire au Mozambique) sont restées efficaces pendant la pandémie et ont constitué une base pour les efforts de redressement. L'efficacité des interventions existantes a permis aux pays de ne pas avoir à repartir de zéro et d'utiliser les ressources disponibles d'une autre manière. Dans l'avenir, il est nécessaire de concevoir des interventions plus inclusives qui prennent en compte tous les groupes vulnérables dans les interventions.

Recommandations

Les résultats de l'enquête ont permis de formuler les recommandations suivantes :

- Dans un premier temps, pour accroître les avantages de la formation professionnelle en ligne des enseignants, les gouvernements devraient mettre en place et renforcer les infrastructures existantes. Ces infrastructures sont notamment l'accès à l'internet à haut débit, les réseaux électriques et l'accès aux appareils.
- Deuxièmement, les gouvernements devraient prioriser la fourniture de ressources de base à tous les établissements d'enseignement, y compris l'accès à l'eau potable.
- Troisièmement, les gouvernements et les partenaires au développement devraient mettre l'accent sur une planification inclusive, en élaborant des programmes spéciaux pour les groupes vulnérables et en mettant en place des systèmes de suivi des progrès des populations vulnérables afin de garantir leur inclusion.
- Quatrièmement, il est nécessaire que les écoles disposent de dossiers actualisés pour refléter des informations précises sur les élèves et les parents.
- Cinquièmement, les gouvernements, les partenaires au développement et le secteur privé devraient mettre en place des lignes vertes anonymes et confidentielles qui apporteraient un soutien et permettraient aux personnes touchées par la VSBG de signaler les cas de violence sexuelle et basée sur le genre. Ces mécanismes devraient être rendus accessibles et diffusés dans les médias et les espaces publics afin de garantir une portée et une utilisation maximales.
- Enfin, il est nécessaire d'élaborer des plans d'action pour la préparation aux crises en mettant en place des mécanismes d'information, de partage des données et de communication.

1 Introduction

Des recherches sont actuellement menées sur le développement de systèmes éducatifs résilients en Afrique, en particulier dans le contexte de la pandémie de COVID-19. Le début de la pandémie de COVID-19 a mis en lumière le besoin de données disponibles sur les interventions réussies pour renforcer la résilience dans divers contextes nationaux parmi les pays africains. Ce manque de données a entravé la prise de décisions efficaces et la mise en place de réponses politiques appropriées. Le présent rapport propose un examen approfondi de sept études de cas réalisées dans des pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation, fournissant des informations essentielles sur la formation des enseignants, la nutrition, la réouverture des écoles, le bien-être général des apprenants et l'aide aux personnes déplacées. Les rubriques d'introduction ci-après fournissent des informations contextuelles sur les systèmes éducatifs et le bien-être des apprenants dans ces pays.

La sélection des pays a été basée sur le suivi des preuves, des politiques et des pratiques. Les pays ont été répartis équitablement entre les régions anglophone, francophone et lusophone, dont le Burkina Faso, le Kenya, le Mali, le Malawi, le Mozambique, le Niger et le Nigeria. Les critères de sélection des études de cas comprenaient des preuves de pratiques, de politiques et d'innovations prometteuses qui soutiennent le fonctionnement des systèmes éducatifs et le bien-être général des apprenants, et qui intègrent l'implication du gouvernement dans la mise en œuvre des interventions.

Fonctionnement des systèmes éducatifs

Formation des enseignants

Avant la pandémie de COVID-19, certaines écoles proposaient des formations aux enseignants portant sur différentes thématiques tout au long de l'année scolaire. Toutefois, les systèmes éducatifs des pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation n'utilisaient pas largement les solutions d'enseignement à distance (DLS) et les ressources connexes, et n'offraient pas de formation dans ce domaine (Union africaine, 2021). Cette situation a nécessité une réponse immédiate pour améliorer les compétences des enseignants en matière de solutions d'enseignement à distance après le début de la pandémie. Le manque d'accent mis sur l'adoption de pratiques d'enseignement contemporaines qui reflètent les besoins actuels des apprenants, telles que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) et l'apprentissage assisté par ordinateur, a contribué au déficit de compétences des enseignants à un moment où ces compétences étaient les plus nécessaires (Teacher Task Force, 2020). La pandémie a aggravé cette situation, rendant les approches DLS inadéquates et inaccessibles à de nombreux apprenants, y compris ceux en situation de handicap (Ngware & Ochieng, 2021). Les inégalités généralisées en matière d'accès à l'internet et de disponibilité des ressources ont entravé l'utilisation des technologies d'apprentissage pour l'enseignement. Au-delà de ces contraintes structurelles, le manque de préparation des enseignants à l'utilisation des technologies d'apprentissage dans l'enseignement a contribué à leur sous-utilisation (Hennessey et al., 2010). Cette situation a été exacerbée par la pandémie de COVID-19, car les approches DLS pour l'apprentissage se sont avérées insuffisantes et inaccessibles à une grande partie des apprenants, y compris ceux en situation de handicap (Ngware & Ochieng, 2021). Ces facteurs ont souligné le besoin urgent de combler les lacunes dans l'utilisation des DLS, la reprise de l'apprentissage, l'enseignement au bon niveau et les lacunes d'apprentissage dues à la pandémie.

Les gouvernements des pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation ont donc entrepris des efforts délibérés pour renforcer les capacités des enseignants dans le développement et l'utilisation de l'enseignement des langues vivantes. Il était essentiel de doter les enseignants d'une formation et d'un soutien suffisants pour leur permettre de dispenser un enseignement et un apprentissage de qualité. Après la survenue de la pandémie, l'un des aspects de la formation des enseignants a été axé sur l'utilisation des technologies d'apprentissage (ADEA, CIEFFA, et APHRC, 2022). Par exemple, au Kenya et au Niger, les gouvernements ont mis en place des programmes de formation en présentiel et virtuels afin de doter les enseignants des compétences nécessaires pour assurer la continuité de l'apprentissage. Les enseignants avaient besoin de matériel et de ressources appropriés pour répondre aux besoins de tous les apprenants, y compris ceux en situation de handicap (Education International, 2020). L'apprentissage a eu lieu pendant la pandémie (ADEA, CIEFFA et APHRC, 2022), mais il n'existe pas de données sur l'apprentissage des populations vulnérables.

Réouverture des écoles

Les agences gouvernementales, sous l'égide du ministère de la santé de chaque pays, ont demandé aux écoles de mettre en œuvre des directives de santé et de sécurité avant de les réouvrir. De nombreuses directives, telles que celles relatives à la distanciation sociale et à la désinfection des mains pour les enseignants et les élèves, ont été mises en place à la suite de la pandémie de COVID-19. Ces mesures ont été mises en place pour prévenir la propagation du virus et maintenir la continuité de l'apprentissage.

Les gouvernements africains, le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF) et l'Organisation mondiale de la santé (OMS) ont souligné l'importance d'une réouverture des écoles en toute sécurité, citant à la fois les menaces immédiates pour la santé mentale et physique des enfants et les effets à long terme des pertes d'apprentissage durables (UNICEF et OMS, 2020). Compte tenu des difficultés posées par les systèmes d'enseignement à distance dans le monde entier, y compris dans les pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation, la réouverture des écoles était la seule solution viable pour atteindre les apprenants vulnérables et garantir la sécurité des écoliers, en particulier des filles. Les fermetures prolongées d'écoles ont entraîné une baisse de la scolarisation, en particulier pour les filles qui ont été contraintes à des mariages et des grossesses précoces (Musa et al., 2021 ; Yeboah et Yaya, 2023). La nécessité de la réouverture des écoles est devenue de plus en plus évidente avec l'augmentation des cas de violence envers les élèves et les lacunes d'apprentissage qui étaient particulièrement difficiles à déterminer en raison des multiples fermetures d'écoles. La réouverture des écoles a permis aux apprenants de rattraper les nombreuses opportunités d'apprentissage ratées. Les gouvernements, grâce à leurs ministères de l'éducation, ont conçu des stratégies innovantes pour faciliter la réouverture des écoles et assurer la continuité de l'apprentissage (ADEA et al., 2021c). Par exemple, le ministère de l'éducation du Malawi a organisé des campagnes de reprise de l'école. Cependant, même avec de telles innovations, les systèmes éducatifs de plusieurs pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation en Afrique ont connu des difficultés de réouverture, en particulier pour les enfants vulnérables tels que les filles enceintes, en raison de politiques restrictives à l'égard des filles enceintes et de la stigmatisation dont elles font l'objet.

Bien-être général des apprenants

Nutrition

Les fermetures d'écoles pendant la pandémie de COVID-19 ont entraîné une perte d'accès aux repas scolaires et aux avantages nutritionnels y afférents. Pour atténuer ces effets négatifs, le gouvernement mozambicain a mis en œuvre un changement de politique selon lequel les familles doivent continuer à recevoir de la nourriture dans le cadre des programmes d'alimentation scolaire. En 2022, le programme national d'alimentation scolaire (PRONAE) couvrait 995 écoles (7,65 %) sur plus de 13 000 écoles, et 555 639 (7,8 %) des 7 096 089 inscriptions d'enfants en 2021.

La nutrition et la santé sont liées, car l'accès à la nutrition peut avoir des effets à long terme sur le développement individuel et l'apprentissage (Jukes, 2005). Les programmes et initiatives d'alimentation scolaire jouent donc un rôle essentiel pour répondre aux besoins sanitaires et nutritionnels des enfants. Les pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation ont fait partie d'un consortium de recherche sur la santé et la nutrition à l'école, où ils ont apporté des preuves et des conseils relatifs aux programmes visant à remettre sur pied les programmes nationaux d'alimentation à l'école. Le Partenariat mondial pour l'éducation a complété le financement d'organisations telles que le Programme alimentaire mondial (PAM) destiné à élaborer des programmes d'alimentation scolaire dans divers pays. Ces programmes soutiennent la scolarisation, l'impact du programme alimentaire sur le retour à l'école, le suivi et la sécurité à la maison, le développement de la résilience et fournissent un filet de sécurité sociale, en l'occurrence pendant les crises.

Soutien aux personnes déplacées

Avant la pandémie de COVID-19, plus d'un quart des 33 millions de migrants et de personnes déplacées dans le monde vivaient en Afrique subsaharienne, où moins de la moitié d'enfants réfugiés étaient scolarisés (Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés [HCR], 2020a ; You et al., 2020). Avant la pandémie, les pays répondaient aux besoins des personnes déplacées en leur fournissant des produits de première nécessité, tels que de la nourriture et un abri. Ce mode de réponse à la crise figure dans la littérature sur les personnes déplacées, laquelle se focalise principalement sur les besoins urgents et immédiats, sous le prisme de l'urgence (Verwimp, & Maystadt, 2015). La pandémie de COVID-19 a exacerbé les effets des crises cumulées de la guerre et de la famine, et les impacts négatifs qui en ont découlé sur le bien-être des enfants.

Le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF), avec le soutien des gouvernements allemand, suisse, japonais, suédois, canadien, de l'Union européenne, des États-Unis et du Royaume-Uni, ainsi que de bailleurs de fonds tels que le Fonds central d'intervention pour les urgences humanitaires et le Comité national de l'UNICEF, a apporté son soutien aux personnes déplacées à l'intérieur du pays dans différents endroits du Nigéria. Par la suite, plus de 600 000 garçons et filles vivant dans des populations réfugiées ont eu accès à l'éducation (UNICEF, 2021). En outre, l'UNICEF et ses partenaires ont collaboré pour améliorer l'accès à l'éducation d'environ 149 235 enfants touchés par le conflit, la plupart d'entre eux provenant des États de Borno et de Yobe, dans le nord du Nigéria (UNICEF, 2021). Les initiatives comprenaient la fourniture de matériel d'enseignement et d'apprentissage, de fournitures essentielles et scolaires, de trousseaux de développement des tout-petits, de trousseaux d'enseignement au niveau approprié (TaRL) et de trousseaux de récréation.

Les enseignants ont reçu une formation sur le soutien psychosocial et les enseignants bénévoles ont été formés à l'intervention en arithmétique et en lecture de Kanuri (TaRL, 2023).

Services de soutien psychosocial et en santé mentale

Les écoles offrent à certains apprenants des lieux sûrs et des services de protection. Ces services ont été perturbés pendant la pandémie, principalement en raison des fermetures d'écoles. World Vision estime qu'environ 85 millions de filles et de garçons dans le monde ont probablement été victimes de violences physiques, sexuelles ou émotionnelles quand ils étaient confinés chez eux pendant les confinements liés au COVID-19 (Akmal et al., 2020).

Dans un pays comme le Mali, la pandémie a exacerbé les problèmes existants de conflits et de violences intercommunautaires qui avaient déjà perturbé l'éducation. Ces conflits ont poussé les élèves à quitter l'école pour se mettre à l'abri et ont eu des effets négatifs sur la santé mentale des enfants, leur sécurité, leur accès à l'éducation et leur bien-être psychosocial en raison d'une détresse psychologique accrue. Ces conditions exposent également les filles et les populations vulnérables à un risque élevé de violence basée sur le genre et à l'interruption de leur éducation (Joining Forces for Africa, 2021 ; World Vision, 2020). En outre, l'augmentation du nombre d'enfants non scolarisés a entravé les efforts du Mali pour former une population qualifiée capable de contribuer au programme de développement du pays (Plan International, 2022).

La crise politique et sécuritaire au Mali a eu un impact négatif sur tous les secteurs de développement du pays, y compris l'éducation. En mars 2020, l'insécurité a entraîné la fermeture de 1 261 écoles, ce qui a touché 370 000 élèves et 7 500 enseignants (Amnesty International, 2021). Les fermetures d'écoles suite au conflit avec les groupes armés ont eu lieu avant la fermeture de toutes les écoles, y compris les centres d'apprentissage communautaires et les centres d'apprentissage temporaires et ce, à cause du COVID-19. Le conflit a aggravé les fermetures d'écoles car les apprenants et les enseignants ont dû trouver un abri et la sécurité. La survie et la sécurité étaient au centre des préoccupations et les écoles ont également été touchées, ce qui a interrompu l'apprentissage. Le gouvernement estimait que les fermetures d'écoles entraîneraient une augmentation des taux d'abandon scolaire, une résurgence des mariages précoces parmi les écolières, une augmentation du travail des enfants, de l'exploitation économique, de la violence physique et sexuelle, y compris la violence domestique, de la démotivation et des problèmes psychosociaux pour les enfants et les parents. Le risque de recrutement forcé d'enfants non scolarisés dans des groupes armés a également augmenté (World Vision, 2020). La fermeture des écoles a entraîné la suspension des programmes d'alimentation scolaire, lesquels constituent un important filet de sécurité sociale pour les familles à faible revenu.

Les écoles ont finalement été réouvertes en juin 2020, pour que les élèves en classe à examen puissent passer les examens de fin d'année. Les facteurs contextuels étant un élément essentiel qui doit être pris en compte lors de la planification à tous les niveaux de l'éducation, le guide de réouverture des écoles du ministère de l'Éducation du Mali a noté la nécessité de mettre en place un système de référence qui permettrait de signaler et/ou de suivre les cas pertinents pour la protection contre la violence et l'exploitation.

Objectifs de l'étude de cas et questions de recherche

Ce rapport présente des initiatives sélectionnées que les pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation en Afrique ont mises en œuvre pendant la pandémie de COVID-19 pour soutenir le fonctionnement des systèmes éducatifs (formation des enseignants et réouverture des écoles) et le bien-être des apprenants (nutrition, soutien aux personnes déplacées, soutien psychosocial et soutien contre les violences sexuelles et basées sur le genre). Les initiatives comprennent le programme de développement professionnel du Kenya et la formation de remédiation pour les enseignants du Niger. Au Mozambique, l'accent est mis sur le programme national d'alimentation scolaire (PRONAE), au Malawi, sur les campagnes de reprise de l'école, tandis qu'au Burkina Faso et au Nigeria, l'accent porte sur les camps de personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays. Enfin, l'accent est mis sur les réponses visant à promouvoir le bien-être général, en particulier la lutte contre les violences sexuelles et basées sur le genre (VSBG) au Mali.

Les questions de recherche suivantes ont orienté les études de cas :

1. Comment les initiatives sélectionnées ont-elles répondu aux perturbations de l'enseignement provoquées par la pandémie de COVID-19 ?
2. Dans quelle mesure le gouvernement a-t-il participé à la mobilisation du soutien, à la mise en œuvre des interventions et à la diffusion de l'information ?
3. Comment les réponses ont-elles répondu aux perturbations de l'éducation parmi les populations d'étudiants vulnérables, et quelle a été l'efficacité de ces réponses à leurs besoins ?

Dans les chapitres suivants de ce rapport, la méthodologie est abordée et les résultats de chaque étude de cas sont présentés, suivis d'une analyse et d'une discussion transversales. Enfin, la conclusion et les recommandations sont présentées.

Pour les pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation, les réponses aux questions de recherche susmentionnées fournissent des informations précieuses sur les politiques et les pratiques du secteur de l'éducation qui ont guidé les réponses, en termes de fonctionnement du système éducatif et de bien-être de l'apprenant. Comprendre l'ampleur de l'implication du gouvernement dans le soutien aux interventions peut donner des indications sur leur adoption générale et contribuer à l'identification des facteurs catalyseurs pour la durabilité à long terme de ces interventions. En outre, l'étude du caractère inclusif et équitable des initiatives peut fournir des informations sur les réponses appropriées pour les populations d'apprenants vulnérables.

2 Méthodologie

Aperçu de l'approche de recherche

Cette étude utilise des méthodes de recherche qualitative pour explorer les initiatives mises en œuvre par les pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation en Afrique pendant la pandémie de COVID-19. Ces initiatives visaient à améliorer le bien-être des apprenants et les systèmes éducatifs.

Nous avons adopté une approche d'étude de cas, car elle permet d'examiner un cas dans un contexte réel et contemporain (Yin, 2009). L'équipe de recherche a mené une enquête approfondie sur les interventions et les réponses mises en œuvre par les gouvernements et ce, dans le but d'identifier les facteurs contextuels et programmatiques essentiels qui ont contribué au succès de ces initiatives. Nous avons également cherché à identifier les processus et les relations clés entre les acteurs.

Les études de cas ont été identifiées sur la base des travaux de recherche générés par l'Observatoire sur le COVID-19 dans le domaine de l'éducation en Afrique et sélectionnées en concertation avec l'ADEA et l'UA-CIEFFA. Les deux domaines principaux sur lesquels l'Observatoire a porté son attention (à savoir le fonctionnement des systèmes éducatifs et le bien-être des apprenants) ont été divisés en cinq thèmes pour ce rapport : la formation des enseignants, la réouverture des écoles, la nutrition, le bien-être général des apprenants et l'appui aux personnes déplacées. Pour chacun de ces thèmes, nous explorons les questions transversales du genre, de l'équité et de l'inclusion.

Notre approche de recherche comprend à la fois des analyses comparatives entre pays (inter-cas) et des analyses intersectorielles (intra-cas). Les analyses entre les pays ont été basées sur des pays ayant des thèmes similaires. Par exemple, le Kenya et le Niger ont fait l'objet d'analyses entre pays car ils ont mis l'accent sur la formation des enseignants. Les analyses intersectorielles ont porté sur des thèmes transversaux entre les pays. Ces analyses visent à recueillir et à synthétiser des informations documentées et des données qualitatives primaires. L'avantage de cette approche est qu'elle permet de recueillir des informations approfondies qui décrivent les interventions. Elle facilite également un examen complet des interventions, comme les relations entre les acteurs et la corrélation entre l'adoption des interventions et les facteurs contextuels. En outre, elle permet de formuler des hypothèses pour de futures études.

La nature multipays des études de cas a permis à l'équipe de recherche de comprendre le rôle de l'environnement politique et de favoriser l'apprentissage entre les pays. Nous avons analysé différents types de documents, notamment des documents relatifs aux politiques et aux programmes, des articles de revues et des bulletins d'information. La triangulation des données a été réalisée à l'aide de la littérature grise disponible, de plusieurs transpositeurs et de discussions au sein de l'équipe de recherche.

Critères d'échantillonnage

Identification des études de cas :

Les études de cas ont été sélectionnées sur la base des mesures politiques et/ou pratiques, en particulier les interventions, les projets ou les programmes que les pays partenaires du Partenariat

mondial pour l'éducation ont mis en œuvre en réponse à la pandémie de COVID-19. La sélection des pays pour les études de cas a été faite sur la base des critères suivants:

- a. Pratiques, politiques et innovations prometteuses ou réussies qui soutiennent le fonctionnement des systèmes éducatifs et/ou améliorent le bien-être général des apprenants.
- b. Répartition géographique dans les pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation en Afrique. La sélection a été basée sur la région géographique, à savoir l'Afrique de l'Ouest, l'Afrique centrale, l'Afrique de l'Est, l'Afrique australe et les îles de l'océan Indien. L'orientation linguistique (anglophone, francophone et lusophone) a également été un facteur de sélection des pays.
- c. Le niveau d'implication du gouvernement dans les interventions, par rapport aux interventions des organisations non gouvernementales (ONG).
- d. L'ampleur de l'innovation, de l'intervention ou du programme, que ce soit au niveau macro ou national, transfrontalier (couvrant plus d'un pays), ou au niveau micro (à l'intérieur d'un seul pays). D'autres considérations comprennent le degré d'intégration dans les systèmes existants et la disponibilité d'informations documentées.

Conformément aux critères susmentionnés, dix pays africains partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation ont été choisis pour les études de cas, à raison de deux pays par thème d'étude. Malheureusement, la collecte de données primaires dans trois de ces pays n'a pas réussi. Par conséquent, les cinq études de cas présentées dans le présent rapport couvrent les interventions de sept pays: Burkina Faso, Kenya, Mali, Malawi, Mozambique, Niger et Nigeria. Le tableau 1 présente une ventilation des pays et de la manière dont ils correspondent aux critères de sélection.

Tableau 1 : Appariement des études de cas avec les critères de sélection

Critères pour les études de cas	Pratiques prometteuses	Répartition géographique	Implication du gouvernement	Niveau de l'innovation
Burkina Faso	Oui	Ouest (F)	Oui	Micro
Kenya	Oui	Est (A)	Oui	Macro
Malawi	Oui	Australe (A)	Oui	Macro
Mali	Oui	Ouest (F)	Oui	Micro
Mozambique	Oui	Australe (L)	Oui	Micro
Niger	Oui	Ouest (F)	Oui	Micro
Nigeria	Oui	Ouest (A)	Oui	Micro

Notes (1) : A = Anglophone ; F = Francophone ; L= Lusophone

De par leur conception, les études de cas ont été réalisées selon une approche d'études de cas multiples, chacune présentant au moins deux contextes distincts pour chacune d'entre elles. Cette approche s'est avérée essentielle car elle convient lorsque les interventions diffèrent entre deux pays, comme le suggèrent Gustafsson (2017) et Martens et Carvalho (2016). Par exemple, alors que le Burkina Faso et le Nigéria ont tous deux ciblé le soutien aux personnes déplacées, chaque pays a déployé sa propre stratégie d'intervention, ce qui a nécessité une approche d'étude de cas multiples. Une situation similaire a été observée au Kenya et au Niger en ce qui concerne la formation des

enseignants. Cette approche a facilité les comparaisons de cas et a permis d'élucider « ce que » et « comment » les pays du Partenariat mondial pour l'éducation ont mis en œuvre des interventions ou des programmes similaires. Cependant, en raison de l'échec de la collecte de données primaires dans trois des pays sélectionnés, la réouverture des écoles au Malawi, la nutrition au Mozambique et le soutien psychosocial au Mali sont présentés comme des études de cas uniques. Comme l'indique Yin (2017), les études de cas uniques et les études de cas multiples partagent le même cadre méthodologique, et notre approche globale (pour les cas uniques ou multiples) était donc uniforme.

Certaines interventions (cas) comportaient à la fois des composantes principales et des composantes complémentaires. Par exemple, le Kenya et le Niger ont proposé plusieurs études de cas sur la formation des enseignants. Au Kenya, l'accent a été mis principalement sur les compétences applicables aux solutions d'enseignement à distance, tandis que le Niger a mis l'accent sur l'enseignement au niveau approprié (TaRL). Il est essentiel de reconnaître les éléments supplémentaires qui ont complété ces interventions. Par exemple, alors que l'enseignement au niveau approprié était l'objectif principal de la formation des enseignants au Niger, cette intervention a été complétée par un enseignement correctif conçu de manière ciblée. Par conséquent, les personnes interrogées ont eu du mal à différencier les réponses relatives à l'enseignement de la lecture et de l'écriture des aspects complémentaires de l'intervention. Ce phénomène ne s'est pas limité au Niger, puisque nous avons observé des situations similaires dans les études de cas sur la réouverture des écoles au Malawi et sur le soutien aux victimes de violences sexuelles et basées sur le genre au Mali.

Sources de données

Les données primaires ont été recueillies à partir d'entretiens avec des informateurs clés (EIC) et des acteurs du secteur éducatif dans les pays ciblés. Les guides d'étude des EIC comportaient des questions visant à explorer les réponses, les politiques, les pratiques et les innovations émergeant dans le secteur éducatif en raison de la pandémie de COVID-19. Nous avons testé les guides d'EIC auprès d'un échantillon sélectionné d'informateurs clés pour les valider avant le début de la collecte de données proprement dite. Des entretiens approfondis ont été menés avec des parties prenantes directement impliquées dans la mise en œuvre des interventions. Il s'agissait notamment de directeurs régionaux et d'État, de directeurs nationaux de l'éducation et de personnel technique de haut niveau ou de leurs représentants. Pour compléter les données issues des entretiens, nous avons examiné les documents politiques et nationaux pertinents concernant le fonctionnement des systèmes éducatifs et le bien-être général des apprenants dans les différents pays. Ces documents englobent un éventail de littérature grise, comme des bulletins d'information, des blogs, des rapports gouvernementaux, des documents de travail, des articles d'opinion et des documents politiques sur divers sujets.

Critères de sélection des informateurs clés

Nous avons eu recours à un échantillonnage raisonné pour sélectionner les informateurs, car cette méthode facilite l'identification de personnes bien informées. Les informateurs de chaque pays comprenaient un éventail diversifié de parties prenantes telles que des représentants du gouvernement, en particulier du ministère de l'éducation et de ses agences nationales et infranationales, des partenaires au développement, du personnel de programme impliqué dans la

mise en œuvre des réponses identifiées, des dirigeants communautaires de la région où la réponse ou l'intervention a été déployée, et des bénéficiaires de l'intervention.

Les critères de sélection pour les EIC comprenaient les directeurs régionaux et d'État responsables des programmes axés sur les thèmes et initiatives spécifiques, les directeurs nationaux de l'éducation et les techniciens supérieurs ou leurs représentants, ainsi que les responsables de la mise en œuvre des programmes et les bénéficiaires des interventions.

Le nombre d'EIC menées pendant la collecte des données a varié en fonction du pays et des défis logistiques connexes, y compris l'attrition et la disponibilité des répondants. Au total, 108 personnes ont été interrogées au Burkina Faso (n=12), au Kenya (n=12), au Malawi (n=17), au Mali (n=15), au Mozambique (n=27), au Niger (n=10) et au Nigeria (n=15). La répartition de l'échantillon est présentée dans le Tableau 2.

Tableau 2 : Pays sélectionnés et nombre de répondants

Pays	Nombre d'informateurs clés
Burkina Faso	12
Kenya	12
Malawi	17
Mali	15
Mozambique	27
Niger	10
Nigeria	15

Recrutement de points focaux dans chaque pays

L'APHRC a recueilli, synthétisé et analysé des données et des informations sur les réponses au COVID-19 dans l'enseignement primaire et secondaire et ce, dans le but d'informer les pratiques et les politiques éducatives dans les pays membres du Partenariat mondial pour l'éducation. L'APHRC a examiné les réponses au COVID-19 du point de vue de l'équité, du genre et de l'inclusion, dans le but de déterminer si et comment la pandémie du COVID-19 répondait et remplissait les besoins des catégories vulnérables de la population.

Pour ce faire, l'APHRC a nommé des spécialistes en éducation hautement qualifiés dans chaque pays pour agir en tant que chefs de file. Ces personnes, qui assurent la liaison au niveau local, ont aidé l'équipe de l'APHRC à obtenir les autorisations éthiques des autorités compétentes. Elles ont organisé le recrutement, la formation et la supervision des équipes de terrain, ainsi que la traduction des instruments de l'anglais vers les langues locales, le cas échéant. Ils étaient également chargés d'identifier les informateurs clés pertinents sur la base de critères spécifiques. Les chefs de file ont contacté les informateurs clés et organisé des entretiens avec eux. Ils ont supervisé le travail sur le terrain et effectué des contrôles ponctuels pour garantir la qualité de la collecte, de la transcription et du codage des données. Ils ont également rédigé un rapport de projet basé sur les résultats de l'étude. Chaque point focal avait une formation doctorale et était employé dans un établissement d'enseignement supérieur ou de recherche.

Processus de collecte de données

La collecte des données dans les pays ciblés a été réalisée de mai à août 2022. Les enquêteurs sur le terrain ont mené des entretiens avec des informateurs clés adaptés au domaine thématique central. Les entretiens ont été menés en personne ou virtuellement et ce, après le consentement éclairé des personnes interrogées. La collecte de données comprenait des enregistrements d'entretiens, qui contenaient des informations sur le répondant (par exemple, son nom et son rôle). Les guides d'EIC ont été traduits dans les langues locales afin de garantir une bonne compréhension des questions et ont été administrés par des enquêteurs parlant couramment la langue locale (par exemple, le chichewa au Malawi et le portugais au Mozambique). Dans tous les pays, la collecte des données a été précédée d'une approbation éthique du protocole de recherche par l'autorité compétente.

Approche d'analyse des données

Les données des entretiens enregistrés ont été soigneusement transcrites textuellement. Le cas échéant, les transcriptions ont été traduites en anglais, puis codées. Pour garantir la cohérence du processus de codage, l'équipe de recherche a élaboré un cahier de codes pour l'analyse des résultats. Deux codeurs et transcripteurs formés ont effectué la transcription et le codage des entretiens. Le codage a été effectué à l'aide de NVivo. Nous avons utilisé l'analyse thématique, en employant à la fois des approches déductives et inductives, pour analyser les données des EIC et identifier les thèmes et les métacodes des données. Plus précisément, l'analyse thématique a été réalisée en examinant les entretiens sur la base de lignes directrices établies (déductives) et de domaines d'intérêt émergents (inductifs), dans le but d'identifier les similitudes et les nuances dans les thèmes et sous-thèmes transnationaux (Levy, 2008).

3 Limites de l'étude

Même si cette étude est rigoureuse, elle présente quelques limites qui méritent d'être mentionnées :

- La mise en œuvre d'une approche qualitative, utilisant des entretiens d'information clés et des échantillons de petite taille, comprend naturellement des éléments subjectifs. Il existe donc un risque de négliger involontairement des aspects essentiels du sujet et de l'échantillon en raison d'un biais de sélection (Levy, 2008). Pour atténuer ce risque, nous avons tenté d'inclure un éventail diversifié d'entretiens d'information clés afin de représenter un échantillon varié.
- Le processus de codage comporte des risques similaires lorsqu'il s'agit d'identifier les thèmes et d'analyser les résultats. A cet égard, nous avons été inspirés par des travaux antérieurs et des rapports de synthèse, ce qui nous a permis d'identifier les sujets les plus importants.
- Il convient de noter que sept pays africains ne peuvent pas représenter de manière adéquate l'ensemble du continent. Par conséquent, les résultats de cette étude ne sont pas universellement applicables à des contextes au-delà de la zone d'étude. Néanmoins, les résultats donnent un aperçu éclairant des pratiques et des réponses à des défis similaires dans des contextes divers.
- Étant donné les écarts entre les variables externes telles que les systèmes éducatifs, les politiques éducatives, la langue et les contextes, les interprétations des questions et des résultats peuvent ne pas être cohérentes d'un pays ou d'un contexte à l'autre. Ces différences existantes posent des problèmes lorsqu'il s'agit de faire des comparaisons entre les cas et à l'intérieur des cas. Nous sommes prudents et reconnaissons ces différences lorsque nous faisons des comparaisons.
- Il a été difficile d'évaluer l'ampleur de l'intervention en raison de l'étendue des zones d'étude dans les différents contextes. Dans certains cas, l'étendue de la collecte de données a été déterminée par des facteurs tels que les problèmes de sécurité et de logistique. Nous avons donc tenté de mesurer l'ampleur de l'intervention à l'aide des informations dont nous disposions.
- Certains entretiens ont été menés virtuellement, ce qui a pu entraîner des difficultés liées à une interaction humaine limitée. Dans ces cas, nous avons mené des entretiens virtuels en utilisant des plateformes privilégiées qui offraient un certain degré de flexibilité aux EIC.
- La conception de la recherche par étude de cas ne facilite pas l'identification des relations de cause à effet et repose plutôt sur l'analyse corrélacionnelle. Cette limitation réduit l'étendue des analyses statistiques. Pour renforcer la fiabilité des résultats, nous avons veillé à ce que des mécanismes de qualité des données soient mis en place, y compris la triangulation des données.

4 Présentation d'études de cas

Les résultats des études de cas sont présentés en fonction des cinq thèmes prédéterminés.

- Le domaine « fonctionnement des systèmes éducatifs » recouvre deux thèmes :
 - i. La formation et le soutien des enseignants ;
 - ii. La réouverture des écoles.

Le domaine « bien-être des apprenants » recouvre trois thèmes, à savoir :

- iii. La nutrition ;
- iv. Le soutien aux personnes déplacées ;
- v. Le bien-être général (soutien psychosocial).

Les unités d'analyse, également appelées cas, sont représentées par le thème spécifique.

Dans les sections suivantes, nous examinons les conclusions tirées des entretiens avec les informateurs clés et de l'analyse du contenu des interventions décrites dans la littérature grise. Cette analyse vise à identifier les pratiques prometteuses, la portée des interventions et les principales parties prenantes.

Les résultats mettent en lumière les politiques, les pratiques et les innovations dans les sept pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation, les facteurs contextuels de réussite et le degré d'implication du gouvernement dans la mise en œuvre des réponses et la diffusion de l'information. En outre, nous examinons de près la manière dont les réponses ont abordé les perturbations de l'éducation au sein des populations étudiantes vulnérables, en mettant l'accent sur le genre, l'inclusion et l'équité.

4.1. Fonctionnement des systèmes éducatifs

La rubrique suivante aborde deux études de cas sur le fonctionnement des systèmes éducatifs, en mettant l'accent sur deux thèmes, à savoir la formation des enseignants au Kenya et au Niger, et la réouverture des écoles au Malawi.

Cas 1 : La formation des enseignants

La rubrique suivante aborde deux études de cas sur le fonctionnement des systèmes éducatifs, en mettant l'accent sur deux thèmes, à savoir la formation des enseignants au Kenya et au Niger, et la réouverture des écoles au Malawi.

Kenya

Contexte du pays :

Le Kenya compte une population de 56 millions d'habitants. Le ministère de l'éducation est chargé de l'éducation de base, tandis que les gouvernements régionaux (comtés) sont responsables de

l'éducation de la petite enfance. L'enseignement est obligatoire au niveau primaire depuis 1984, et l'accès à l'enseignement secondaire a connu une expansion significative au fil des ans. L'anglais et le kiswahili sont les principales langues d'enseignement. Le calendrier scolaire s'étend de janvier à décembre, mais le cycle a été perturbé par la pandémie de COVID-19. Le Kenya emploie 220 744 enseignants du primaire et 120 279 enseignants du secondaire (KNBS, 2022). Les enseignants des écoles publiques sont employés par la Commission du service des enseignants (TSC), tandis que dans les écoles privées, les enseignants sont employés par les écoles individuelles. La formation initiale des enseignants constitue une base essentielle, en dotant les stagiaires de bonnes pratiques d'enseignement, tandis que le développement professionnel en cours d'emploi leur permet de rester à la pointe des meilleures pratiques d'enseignement.

Aperçu de la formation à distance des enseignants au Kenya :

Le Centre pour l'enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie en Afrique (CEMASTEA) est une agence du ministère de l'éducation. Cet organisme reçoit un soutien financier et administratif du ministère de l'éducation pour mettre en œuvre des programmes et des interventions spécifiques, en particulier dans le domaine de l'enseignement des mathématiques et des sciences. Le TSC est un organisme du ministère de l'éducation chargé de la gestion des enseignants (c'est-à-dire de leur recrutement, de leur déploiement et de leur développement professionnel). Les agences du ministère travaillent en collaboration pour mettre en œuvre les programmes du ministère de l'éducation. Pendant la pandémie, le CEMASTEA a travaillé en collaboration avec les employés de la TSC (c'est-à-dire les enseignants) pour mettre en œuvre des interventions telles que la formation à l'apprentissage à distance.

Dans le contexte de notre étude de cas, le CEMASTEA a proposé un programme intensif de développement professionnel des enseignants (TPD) en ligne, ciblant les enseignants de sciences et de mathématiques dans tout le pays pour dispenser l'apprentissage à distance ou DLS (CEMASTEA, 2021a-b). La formation avait pour thème "Améliorer les compétences des enseignants en matière de techniques d'apprentissage à distance pour un enseignement et un apprentissage efficaces des mathématiques et des sciences". Ce programme de formation continue existait avant la pandémie, mais il a pris de l'ampleur pendant la pandémie, lorsque les enseignants ont dû enseigner, même si les écoles étaient fermées. La formation s'est déroulée sur onze jours, du 18 au 29 octobre 2021, ce qui est tombé à point nommé puisque c'est pendant la pandémie que les enseignants ont eu besoin d'être soutenus dans leurs approches pédagogiques alternatives. Les enseignants qui souhaitaient améliorer leurs compétences en matière d'enseignement à distance ont communiqué leurs adresses électroniques et leurs numéros de téléphone au CEMASTEA par l'intermédiaire de leurs écoles respectives afin de faciliter l'organisation logistique et la planification connexe.

Le programme de formation et de soutien des enseignants comprenait trois modules ou unités de formation dans différents domaines: (i) la formation à l'utilisation de Google Classrooms, Microsoft Teams, Zoom et WhatsApp dans l'enseignement et l'apprentissage; (ii) la formation aux différents aspects du programme d'études basé sur les compétences (CBC) que les enseignants devraient mettre en avant dans leur enseignement ainsi que les implications du programme pour l'enseignement en classe; et (iii) la formation à l'utilisation de différents outils de TIC, y compris les laboratoires virtuels et l'utilisation de l'animation et des simulations dans l'enseignement des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM).

Cette formation avait pour objectif d'aider les participants à: (a) renforcer leurs capacités d'utilisation des plateformes en ligne (par exemple, Google Classroom et Microsoft Teams) dans l'enseignement des sciences et des mathématiques en classe ; (b) démontrer leur compréhension de CBC pour en faciliter l'exécution ; (c) démontrer leurs capacités d'utilisation des laboratoires virtuels, des simulations et des animations dans l'enseignement et l'apprentissage de sujets spécifiques en sciences et en mathématiques ; (d) reconnaître et accepter l'utilisation de différents outils de TIC dans l'enseignement virtuel/en ligne; et (e) comprendre l'importance de la TPD.

Au cours de la formation, les enseignants ont reçu des manuels d'instruction et une aide financière pour acheter les forfaits et participer aux sessions. Les modules de formation ont renforcé la capacité des enseignants à mettre en œuvre des approches pédagogiques innovantes, y compris l'enregistrement des cours et leur mise à disposition des étudiants hors ligne. Les enseignants ont également reçu une formation sur la manière d'intégrer divers outils pour mieux atteindre les élèves. Par exemple, les enseignants ont été formés à l'utilisation de Google Meet comme outil de conférence, ainsi qu'à l'utilisation de la plateforme WhatsApp pour interagir avec les étudiants lors des sessions de questions-réponses. Les sections suivantes décrivent les principales caractéristiques de l'intervention de formation des enseignants à l'apprentissage à distance au Kenya.

Caractéristiques importantes de la formation à distance des enseignants au Kenya :

L'intervention de formation des enseignants à l'apprentissage à distance présentait trois caractéristiques essentielles : (i) l'accès et l'expérience pratique de l'utilisation de plateformes en ligne telles que Google Classrooms ; (ii) le développement d'ensembles de compétences sur la manière d'aider les enfants une fois les écoles réouvertes (c'est-à-dire la mise en place d'un soutien psychosocial) ; et (iii) la mise en place d'un cadre de formation en cascade afin d'élargir le champ d'application, la portée et l'uniformité.

Utilisation de salles de classe en ligne pendant les sessions d'apprentissage à distance : Les enseignants ont été sensibilisés aux expériences pratiques, aux théories de l'apprentissage et aux méthodologies d'enseignement, ce qui a constitué la principale composante de la formation. Ils ont également reçu une formation sur les plateformes d'enseignement en ligne telles que Google Classroom et Microsoft Teams. Les professeurs de mathématiques et de sciences ont eu l'occasion d'en apprendre davantage sur les laboratoires virtuels et l'utilisation de l'animation dans l'enseignement et l'apprentissage de thèmes sélectionnés. La formation a permis aux enseignants de renforcer leurs compétences en matière d'intégration d'approches fondées sur la recherche dans leurs pratiques d'enseignement.

Les connaissances et l'expérience pratique acquises par les enseignants au cours de la formation TPD ont renforcé leur capacité à toucher les élèves à distance. L'un des conseillers techniques participants a souligné la façon dont les enseignants ont été sensibilisés aux possibilités de formation à l'apprentissage à distance, ce qui leur a permis d'atteindre leurs élèves (ou les élèves d'atteindre leurs enseignants) à distance :

« Ce type de collaboration a été soutenu par la Banque mondiale. Actuellement, la Fondation Safaricom soutient le programme d'apprentissage en ligne. En ce moment, nous faisons des efforts pour atteindre les écoles primaires dans le cadre de ce programme d'apprentissage

numérique. Cette intervention avait pour but d'aider les élèves qui ne pouvaient pas se rendre physiquement chez leurs professeurs à ce moment-là. » [EIC-9-KENYA]

Le programme TPD a permis aux enseignants d'acquérir des compétences sur la manière d'utiliser les nouveaux outils numériques. Par exemple, les enseignants ont enregistré des leçons pour les élèves via WhatsApp et pendant les leçons sur Zoom. Ce partage croisé de l'enseignement et de l'apprentissage a facilité et amélioré l'apprentissage à domicile. La formation des enseignants à l'apprentissage à distance a facilité les interactions entre les enseignants et les parents. Par exemple, les parents ayant la possibilité de travailler à domicile ont été impliqués dans le soutien à l'apprentissage de leurs enfants en utilisant des contenus préenregistrés. Les remarques suivantes, formulées par l'un des représentants du gouvernement, illustrent les divers engagements de collaboration entre les parents et les enseignants.

« Le COVID-19 a réellement permis au secteur éducatif de recourir à l'utilisation de la technologie... Le second est l'implication des parents, qui se sont davantage impliqués auprès de leurs enfants parce qu'ils étaient plus à l'écoute de leurs enfants... Nous avons mis en place une formation des enseignants sur la manière de gérer les méthodologies d'apprentissage à distance. » [EIC-3-KENYA]

Environ 8 688 enseignants en STIM ont participé au programme. Le nombre total d'enseignants touchés était encore plus important. Tous ces enseignants ont fait preuve d'une meilleure utilisation des plateformes en ligne telles que Google Meet et Microsoft Teams pour organiser des cours, inviter des apprenants et organiser des réunions virtuelles synchronisées ainsi que des présentations virtuelles (Makanda et Mumbi, 2022).

Améliorer les compétences nécessaires pour apporter un soutien aux enfants : En plus de la formation sur les technologies d'apprentissage, les enseignants ont également reçu une formation du ministère de l'éducation, par l'intermédiaire du CEMASTEА, sur les compétences nécessaires pour soutenir le bien-être des apprenants une fois que les écoles ont réouvert. La formation a porté sur la manière de créer un environnement d'apprentissage positif en répondant aux besoins psychologiques des apprenants. Cela permettrait de s'assurer que les besoins émotionnels des élèves sont satisfaits afin qu'ils puissent continuer à apprendre. Les réponses ci-dessous des fonctionnaires du ministère portent sur les aspects spécifiques au genre dans le cadre de TPD.

« Non seulement la violence basée sur le genre, mais aussi la mutilation des femmes et... la radicalisation et d'autres problèmes de ce genre. Les enseignants ont été formés à l'identification, puis à la manière de conseiller un apprenant dans cette situation. [EIC-1-KENYA]

« ...comme notre programme pour les adolescents, il y a ce que nous appelons le mentorat et le coaching. Toutes ces questions ont été mises en place pour responsabiliser les enseignants. L'enseignant doit être responsabilisé avant de s'occuper de l'apprenant. » [EIC-3-KENYA]

Un cadre de formation en cascade : Le CEMASTEА a collaboré avec la Commission du service des enseignants (TSC) pour diffuser en cascade un cadre de formation des formateurs pour la formation des enseignants. Contrairement au CEMASTEА, la TSC dispose de structures solides aux niveaux national et infranational, lesquelles ont été utilisées pour ancrer la formation sur

l'apprentissage à distance organisée par le CEMASTEА. Les facilitateurs au niveau national ont formé des maîtres formateurs qui ont formé d'autres formateurs, qui ont à leur tour formé des enseignants. Les facilitateurs provenaient de l'Institut kényan d'élaboration des programmes scolaires (une autre agence du ministère de l'éducation chargée de l'élaboration des programmes scolaires), de la TSC et du CEMASTEА. Ils étaient chargés d'élaborer le programme de formation, de former les enseignants et de suivre les progrès réalisés. Ce modèle a permis d'accroître la portée et la rapidité de la formation.

La formation a mis l'accent sur les approches d'apprentissage à distance, y compris l'utilisation de la radio, de la télévision et de diverses plateformes en ligne. Grâce à ce cadre de formation des formateurs en cascade, les formateurs principaux ont reçu une formation virtuelle au niveau national, sont devenus des champions et des formateurs de formateurs, puis ont été déployés au niveau des zones et des comtés pour former de plus petits groupes d'enseignants lors de sessions de formation présentielle et virtuelles de cinq jours (réparties sur une période de 11 jours) dans différents endroits. Les réponses ci-après d'un participant kényan et d'un conseiller technique expliquent le fonctionnement du modèle en cascade :

« L'institution a organisé la formation d'au moins quatre enseignants par école. Les enseignants sélectionnés ont suivi une formation sur les méthodologies d'apprentissage à distance. Les enseignants formés sont ensuite retournés à l'école et ont formé leurs pairs à la même méthode - l'apprentissage numérique à distance. La commission [TSC] a d'abord élaboré un module grâce à un financement de la Banque mondiale, puis a formé le premier lot de maîtres formateurs pionniers, qui ont à leur tour formé d'autres formateurs. On les appelait les formateurs de formateurs (FdF). Ce sont les formateurs de formateurs qui dispensent la formation au niveau de l'école. La TSC a donc organisé et mis en œuvre la formation des enseignants à l'apprentissage en ligne. » [EIC-9-KENYA]

Le cadre en cascade a permis aux formateurs de former un grand nombre d'enseignants dans un délai très court. Il a également permis aux enseignants de ne pas avoir à se déplacer jusqu'à un lieu de formation éloigné et centralisé. L'approche en cascade a également mis en évidence la manière dont une approche multi-agences au sein du secteur éducatif peut permettre de mener à bien une intervention en situation d'urgence.

Défis liés à la mise en œuvre d'interventions de formation des enseignants au Kenya :

Les parties prenantes ont été invitées à commenter les difficultés rencontrées au cours de l'intervention de formation des enseignants à distance. L'analyse des données a révélé deux grandes difficultés, lesquelles sont liées à la mise en œuvre du programme et à des questions contextuelles.

Tout d'abord, la formation a davantage porté sur les enseignants du secondaire et moins sur ceux du primaire. Deuxièmement, c'était difficile de mettre en œuvre des interventions en utilisant des plateformes d'apprentissage existantes qui n'étaient pas conçues pour les élèves ayant des besoins spéciaux.

Enseignants du secondaire ou du primaire : Les enseignants du secondaire ont été mieux coordonnés que ceux du primaire et ont été plus nombreux à recevoir la formation. Cela s'explique en partie par le fait que les enseignants du primaire sont moins qualifiés que ceux du secondaire.

En outre, au Kenya, les enseignants du secondaire sont diplômés de l'université et gagnent plus que les enseignants du primaire. Cela leur a peut-être permis d'accéder plus facilement aux technologies telles que les applications en ligne, ce qui fait d'eux de meilleures cibles pour la formation à l'apprentissage à distance. Le CEMASTEa a toujours assuré une formation continue des enseignants axée sur les mathématiques et les sciences dans les écoles secondaires, ce qui a peut-être permis d'atteindre plus facilement les enseignants du secondaire. La réponse ci-après d'un conseiller technique au Kenya montre les divergences et les différences logistiques entre les enseignants du secondaire et ceux du primaire :

« Il y avait aussi des cours pour les écoles primaires, mais ils n'étaient pas coordonnés comme les programmes d'apprentissage en ligne conçus pour les écoles secondaires. Au niveau de l'école primaire, les enseignants ont été autorisés à s'organiser et à dispenser des cours à leurs élèves à leur gré... mais pour la formation, tous les enseignants ont été formés, les enseignants de l'école primaire comme ceux de l'école secondaire. La seule différence est que davantage d'enseignants du secondaire ont été formés que d'enseignants du primaire. Sur les 116 000 enseignants formés, 60% étaient des enseignants du secondaire et 40% des enseignants du primaire. » [EIC-9-KENYA]

Adapter les plateformes d'apprentissage existantes aux besoins éducatifs spéciaux :

L'enquête nationale de 2007 sur les personnes en situation de handicap au Kenya (KNSPWD) estime que 4,38 % des Kenyans vivent avec un handicap et qu'environ 3 % des enfants en âge de scolarité vivent avec un handicap. Des études similaires ont montré que les enquêtes sur les ménages identifient un petit nombre de personnes handicapées (Filmer, 2008). Plus généralement, la formation des enseignants à l'apprentissage à distance n'a pas pris en compte l'enseignement destiné aux élèves ayant des besoins particuliers. Au Kenya, l'analyse des documents a montré qu'il existe peu de données sur la TPD (à distance ou autre) axée sur l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers. Les institutions ont éprouvé des difficultés à adapter les programmes de formation pour orienter les enseignants travaillant avec des élèves ayant des besoins d'apprentissage particuliers. Cela s'explique en partie par le fait qu'avant la pandémie, ces apprenants étaient intégrés dans le système normal et qu'ils ne recevaient pas un soutien adéquat en fonction de leurs besoins d'apprentissage, comme l'ont indiqué diverses parties prenantes.

« D'accord... ce que je peux dire, c'est que nous n'avons pas de méthode structurée (formation des enseignants) pour gérer ces populations d'élèves vulnérables. Il n'y avait pas de méthode structurée. » [EIC-11-KENYA]

« En fait, c'est ce qui a été le plus difficile... pendant cette période, à l'exception des enseignants qui enseignent dans les établissements spécialisés, les autres ont eu un peu de mal à s'adapter [pas de formation adéquate]. Mais ceux qui enseignent dans les établissements spécialisés, certains avaient même des élèves dans les établissements et d'autres à la maison. Ceux-là, nous en sommes sûrs, ont pu s'adapter en utilisant les méthodologies. Mais pour les autres, c'était un peu difficile... » [EIC-1-KENYA]

Dans l'ensemble, les difficultés de mise en œuvre des interventions sont dues aux disparités existantes qui ont contribué aux problèmes rencontrés, notamment les disparités préexistantes dans l'accès à une éducation de qualité (dans les zones urbaines, rurales et périurbaines), la fracture numérique et les limitations systémiques des ressources. En ce qui concerne les résultats de l'apprentissage, selon (ADEA, AU/CIEFFA, et APHRC, 2022), il était difficile de suivre et d'évaluer

l'apprentissage des élèves pendant les fermetures d'écoles en raison de l'absence de lignes directrices et de systèmes éducatifs insuffisamment préparés à répondre à l'évaluation pendant les crises et en dehors de la salle de classe.

Niger

Contexte du pays :

Le Niger a une population de 26 millions d'habitants. Le ministère de l'éducation est chargé de l'éducation de base, laquelle est obligatoire pendant les six années de l'école primaire. L'année scolaire s'étend de janvier à décembre et le français est la langue d'enseignement. La pandémie de COVID-19, combinée à des conflits et à l'insécurité, a perturbé le calendrier scolaire. Les écoles ont fermé en mars 2020 suite à la survenue de la pandémie, et les fortes inondations d'août et septembre 2020 ont retardé leur réouverture, initialement prévue pour octobre 2020. Le Niger est également confronté à l'insécurité alimentaire due au changement climatique. Tous ces défis ont affaibli le système éducatif et pesé sur ses ressources. Le secteur éducatif nigérien dispose d'un fonds national de financement de l'éducation, un fonds commun qui fournit des services éducatifs dans le pays, y compris une formation continue pour les enseignants afin d'améliorer les pratiques d'enseignement. Le fonds commun comprend des contributions de divers pays et organisations tels que le Canada, la France, le Partenariat mondial pour l'éducation, le Luxembourg et la Suisse. En 2021, le Niger comptait 96 % d'enseignants formés au niveau primaire, contre 12 % au niveau secondaire supérieur et 20 % au niveau secondaire inférieur (UIS, 2022).

Aperçu de la formation sur les approches pédagogiques axées sur l'apprenant au Niger :

Au Niger, la formation des enseignants a porté sur des approches pédagogiques centrées sur l'apprenant, y compris ce que l'on appelle le TaRL.) Il s'agit d'une pédagogie axée sur l'apprenant qui a vu le jour en Inde et qui se répand rapidement en Afrique. La formation à la pédagogie axée sur l'apprenant a été mise en œuvre entre juillet 2020 et décembre 2021 (18 mois), avec le soutien de l'Agence française de développement (AFD) à hauteur de 11 millions d'euros (13,6 millions d'USD) (Agence française de développement, 2021). Bien qu'il s'agisse d'un programme existant, notre analyse a porté sur la manière dont ce programme de formation des enseignants a répondu aux perturbations engendrées par le COVID-19.

La formation au Niger comprenait des modules sur l'enseignement de rattrapage afin que les enseignants puissent offrir aux apprenants la possibilité de couvrir ou de rattraper le contenu du programme scolaire manqué pendant les fermetures d'écoles. La formation à l'approche TaRL a permis aux enseignants d'acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour dispenser aux apprenants un enseignement ciblé en fonction de leurs aptitudes scolaires. Certains enseignants ont été équipés pour contribuer à l'amélioration de la qualité du système éducatif grâce à la formation.

La formation à la pédagogie axée sur l'apprenant a également permis aux enseignants d'entamer un dialogue de haut niveau axé sur trois domaines : l'amélioration de l'apprentissage, avec un accent particulier sur le calcul, la lecture et l'écriture; l'amélioration de l'efficacité et de l'efficience de la gouvernance des systèmes éducatifs; et la réduction des inégalités dans l'accès à l'éducation entre les apprenants ruraux et urbains, ainsi qu'entre les garçons et les filles. Le programme de formation

des enseignants a ciblé et soutenu les apprenants les plus susceptibles d'abandonner l'école, en particulier ceux des zones rurales, les élèves en début de cycle primaire et les filles. Les enseignants ont également été formés à l'utilisation d'une pédagogie axée sur l'apprenant grâce à des émissions de radio, et ils ont bénéficié d'un forfait pour le suivi à distance des activités d'apprentissage des élèves. La section ci-dessous présente les principales caractéristiques de l'intervention pédagogique axée sur l'apprenant au Niger.

Caractéristiques importantes de la pédagogie axée sur l'apprenant au Niger :

La formation pédagogique axée sur l'apprenant au Niger présente deux caractéristiques essentielles : (i) la mise en place de structures de suivi de la mise en œuvre du programme de formation ; et (ii) l'utilisation des plateformes de communication existantes.

Mise en œuvre d'une pédagogie axée sur l'apprenant : Les enseignants du Niger ont reçu une formation sur le TaRL afin de soutenir les élèves pendant la pandémie de COVID-19. Lors de la mise en œuvre de cette intervention, certains enseignants ont fait passer des évaluations aux élèves afin de déterminer leur niveau d'instruction en mathématiques et en lecture. Une fois le niveau d'enseignement de l'élève identifié, les enseignants ont utilisé ces données pour regrouper les élèves de niveaux similaires. Ils ont ensuite dispensé un enseignement à ces groupes d'élèves en se basant sur le programme scolaire. Le ministère de l'éducation a distribué dans les écoles des cahiers d'exercices de mathématiques et de lecture que les élèves pouvaient compléter à leur propre rythme. Les enseignants et les bénévoles de la communauté ont suivi les progrès des élèves au fil du temps et ont utilisé les données pour leur dispenser un enseignement adapté à leur niveau.

Les fonds du Programme mondial pour l'éducation et de l'UNICEF ont été utilisés pour assurer la formation des enseignants au Niger. Le matériel d'enseignement et d'apprentissage a également été élaboré pour différentes matières à l'intention des élèves de première année de l'enseignement secondaire. La mise à disposition de ces ressources aux enseignants et aux élèves a permis d'assurer la continuité de l'apprentissage. Cet exercice a nécessité l'intervention de plusieurs parties prenantes, dont les enseignants et les inspecteurs scolaires. Les membres des comités de gestion scolaire (CGS) ont été élus à bulletin secret et les plans d'action des écoles ont été approuvés lors de réunions communautaires. Ce processus a permis à l'ensemble de la communauté de partager des informations. La population locale a également été impliquée dans l'éducation et le soutien à l'apprentissage des enfants, en fonction du niveau de compréhension et de compétence de chacun.

Utilisation des plateformes de communication existantes : L'utilisation de plateformes d'apprentissage à distance pour la formation et le soutien des enseignants a permis d'optimiser les ressources disponibles en termes de temps et de fonds, tout en réduisant les coûts. Les enseignants ont été formés depuis leur domicile, ce qui a permis de réduire le temps nécessaire à leurs formateurs et à eux-mêmes pour se rendre sur les lieux de formation. En outre, l'utilisation de ces plateformes a permis d'augmenter l'échelle des interventions en termes de couverture géographique. Pour renforcer les initiatives existantes telles que l'approche TaRL, le ministère de l'éducation du Niger, en collaboration avec des partenaires de développement tels que l'Agence japonaise de coopération internationale (JICA), a formé les enseignants à l'utilisation de plateformes en ligne pour organiser des cours après l'école, le week-end et le soir, ainsi que des groupes d'étude pour aider les enfants à renforcer leurs compétences fondamentales en matière de calcul et d'alphabétisation. Les enseignants ont également été initiés à l'utilisation des plateformes en ligne pour suivre les progrès des élèves et atteindre les objectifs du programme TaRL. Ces réponses d'experts des programmes

scolaires et de l'enseignement montrent le rôle des plateformes technologiques dans l'amélioration de l'efficacité et l'élargissement de la couverture :

« Même aujourd'hui avec nos partenaires, si nous devons faire une formation, nous faisons souvent une vidéoconférence... et donc depuis la survenue du Covid-19, nous n'avons plus besoin de nous déplacer ou que le partenaire [formateur] se déplace... au Niger, pour nous former. » [EIC-03-NIGER]

« Nous avons créé des groupes WhatsApp où nous avons regroupé tous les enseignants. Et en principe, ces groupes devaient permettre d'échanger entre eux, avec les formateurs, avec les collègues. » [EIC-03-NIGER]

Défis liés à la mise en œuvre d'une formation pédagogique axée sur l'apprenant au Niger :

La mise en œuvre d'une formation pédagogique axée sur l'apprenant au Niger a connu quelques difficultés contextuelles. Les principaux défis sont les suivants : (i) l'accès à des ressources pédagogiques de qualité, (ii) la distribution limitée et tardive du matériel de formation en raison d'une infrastructure sous-développée, et (iii) la non-viabilité des interventions avec le départ des partenaires au développement.

Accès à des ressources pédagogiques de qualité : La distribution des cahiers d'exercices de mathématiques pour le programme TaRL a été reportée d'une année scolaire en raison de retards dans l'impression et l'achat du matériel nécessaire. Un expert en matière de programmes et d'enseignement a noté qu'il était nécessaire d'actualiser les manuels de formation des enseignants :

« La formation des formateurs doit être actualisée. Ces collègues formateurs et même leurs enseignants doivent être formés aux nouvelles technologies. Car nous rendons compte qu'il y a des moments où ces technologies seront très importantes pour la continuité des études. » [EIC-03-NIGER]

Le gouvernement a également engagé des enseignants pour les classes supplémentaires créées afin de désencombrer les espaces d'apprentissage. Cependant, ces enseignants contractuels n'ont pas bénéficié d'une formation appropriée et leurs conditions de travail étaient médiocres, ce qui a eu un impact sur la qualité de l'enseignement, comme l'indique l'une des parties prenantes du secteur éducatif ci-après :

« Le troisième aspect est la contractualisation de l'enseignement au Niger. Les enseignants contractuels sont très mal traités, ce qui a un impact important sur la qualité de l'enseignement dispensé. » [EIC-04-NIGER]

Infrastructures insuffisamment développées : Les comités de gestion scolaire n'ont pas fonctionné comme prévu. Les dirigeants locaux (chefs) étaient représentés au sein des comités, ce qui a rendu difficile la transparence et a suscité la méfiance des habitants (JICA, 2022). En outre, la diffusion des modules de formation des enseignants à l'aide de plateformes de médias sociaux a posé plusieurs problèmes d'infrastructure. La formation est donc revenue à l'utilisation du matériel d'apprentissage papier, qui est plus disponible.

« Je sais que l'équipe qui a effectué le travail a bénéficié d'un peu de soutien. Au départ, il s'agissait de savoir si le projet s'était poursuivi pour voir dans quelle mesure nous pouvions donner des forfaits de connexion aux enseignants afin qu'ils puissent interagir avec les élèves parce que normalement le travail devait être fait par WhatsApp, et donc au début c'était ça ... nous avons prévu dans ce cas de donner un forfait de connexion pour les enseignants afin qu'ils puissent entrer en contact avec les élèves. Mais après il y a eu des problèmes parce qu'on s'est dit qu'il ne fallait pas exclure les enfants d'un certain niveau social, et c'est ce qui a fait qu'au lieu de mettre en place une communication WhatsApp ou des échanges WhatsApp, on a préféré proposer plutôt des livrets. » [EIC-04-NIGER]

Durabilité de la formation pédagogique axée sur l'apprenant : La durabilité du programme de formation a constitué un autre défi. Un expert en curriculum et en enseignement a mentionné le manque de continuité du programme après le départ des partenaires au développement.

« Peut-être qu'une autre leçon, c'est moi qui dis que l'État ne doit pas attendre que tous les partenaires le rejoignent. Depuis qu'on a vu, on a commencé à effectuer un travail très intéressant que tout le monde trouvait intéressant, mais à partir du moment où les partenaires suspendent un peu leurs contributions, c'est fini, on n'a plus de possibilités de le faire. Je pense qu'à l'avenir, l'État doit aussi investir dans la planification car c'est comme s'il n'y avait pas de planification. C'est comme si on était là pour agir au moment où on a des difficultés. Alors qu'il fallait prévenir ces difficultés. » [EIC-03-NIGER]

Cas 2 : Réouverture des écoles

Malawi

Contexte du pays :

Le Malawi a une population de 18,6 millions d'habitants. Le système éducatif est centralisé, le ministère de l'éducation étant chargé de l'éducation de base. Depuis 1984, l'enseignement est obligatoire pendant les six premières années du primaire, et l'accès à l'enseignement secondaire est en expansion depuis 1999. La langue d'enseignement est le chichewa à l'école primaire jusqu'à la quatrième année et l'anglais à partir de la cinquième année. La pandémie de COVID-19 et les crises météorologiques (par exemple, le cyclone Idai) ont perturbé le calendrier scolaire qui s'étend de septembre à juin. Au début de la pandémie, les écoles du Malawi ont été fermées pendant huit mois, de mars à octobre 2020, puis de la mi-février 2021 à la mi-mars 2021. Le nombre d'inscriptions à l'école primaire était de 5 420 000 en 2019-2020, tandis qu'à l'école secondaire, il était de 4 815 000 en 2021. Les élèves étaient répartis dans 1 411 écoles secondaires et 6 065 écoles primaires (Ministère de l'Éducation, 2021).

Aperçu de la réouverture des écoles au Malawi :

Au Malawi, les mesures de confinement liées au COVID-19 comprenaient la décongestion des espaces, le lavage régulier des mains, l'assainissement, la distanciation sociale et le port de masques de protection (UNICEF, 2021). En outre, pour mieux utiliser les classes supplémentaires rendues nécessaires par les mesures de décongestion, le Ministère de l'Éducation du Malawi a recruté des

enseignants auxiliaires formés et s'est engagé dans des campagnes de reprise de l'école. Ces préparatifs ont facilité la réouverture des écoles au Malawi.

Le gouvernement du Malawi a reçu une subvention de 10 000 000 USD pour soutenir la riposte au COVID-19 dans le secteur de l'éducation du pays (Ministère de l'Éducation, des sciences et de la technologie [MoEST], 2020). Ces fonds ont été partiellement utilisés pour soutenir les efforts de réouverture des écoles tels que : l'embauche d'enseignants supplémentaires (sur des contrats de courte durée) pour aider les enseignants existants à gérer le nombre accru de salles de classe ; la création de structures temporaires telles que des tentes ; et la construction de nouvelles salles de classe permanentes. Les espaces d'apprentissage supplémentaires ont été rendus nécessaires par le besoin de distanciation sociale afin de réduire la propagation du virus. Dans le cadre des préparatifs de la réouverture complète des écoles, le gouvernement du Malawi, par l'intermédiaire du ministère de l'éducation, a recruté 3 320 enseignants auxiliaires. Le financement du Partenariat mondial pour l'éducation dans le cadre de la riposte d'urgence au COVID-19 a pris en charge les salaires de 30 % des enseignants des écoles ayant des classes supplémentaires, conformément aux protocoles du COVID-19 (Munthali, 2021).

Une autre pratique digne d'intérêt a été l'échelonnement des classes pour permettre l'enseignement par roulement après la réouverture des écoles, conformément aux protocoles du COVID-19 (y compris la distanciation sociale). Il a été conseillé aux écoles de prendre leurs propres dispositions en ce qui concerne le système de roulement qu'elles préfèrent. Par exemple, une école pouvait décider que les élèves de 3^e et 4^e année suivraient les cours de l'après-midi une fois que les élèves de 1^{re} et 2^e année quitteraient les cours du matin, tandis qu'une autre école pouvait décider que les élèves des autres années suivraient les cours de l'après-midi. La conception du système de roulement est laissée à la discrétion de la direction de l'école. Outre les vacances du matin et de l'après-midi, certaines écoles ont opté pour une fréquentation échelonnée qui permet aux élèves d'une classe spécifique de fréquenter l'école le lundi, puis une autre le mardi, et ainsi de suite. D'autres échelonnent les filières au sein d'une même classe, par exemple, la classe 1A vient un jour, la classe 1B le lendemain, et ainsi de suite. La mise en œuvre du système de roulement et d'échelonnement a été flexible, chaque école étant libre de choisir l'option qui lui convenait le mieux.

Le recrutement de nouveaux enseignants, l'augmentation du nombre de salles de classe, le soutien apporté aux enseignants par les parties prenantes, l'introduction de vacances et le respect des protocoles d'atténuation du COVID-19 ont facilité la réouverture des écoles au Malawi.

Caractéristiques importantes de la réouverture des écoles au Malawi :

Les **trois** caractéristiques principales des initiatives de réouverture des écoles au Malawi sont les suivantes : (i) le respect des directives sanitaires, (ii) les campagnes de reprise de l'école et (iii) l'engagement des parties prenantes. Ces pratiques ont permis d'assurer une réouverture sûre des écoles et ont démontré l'engagement du gouvernement à atténuer les effets négatifs des fermetures prolongées d'écoles, tels que la baisse du taux de scolarisation, en particulier chez les filles.

Respect des directives sanitaires : Avant le début de la pandémie de COVID-19, les classes comptaient au moins trois cents élèves (Chiwaula et al., 2021). Pour permettre la réouverture des écoles en toute sécurité, les classes ont été désencombrées et réduites à quarante élèves afin de minimiser la propagation du virus. Les écoles à fort taux d'inscription ont mis en place des doubles

vacations et d'autres écoles ont décalé les cours, ce qui a permis aux élèves d'assister aux cours à des jours différents.

Le ministère de l'éducation a recruté 3 320 enseignants auxiliaires pour assurer les cours supplémentaires nécessités par la distanciation sociale. Il convient de noter que ces enseignants auxiliaires étaient des enseignants formés ayant des qualifications pédagogiques, mais qui n'étaient pas encore employés par le gouvernement en raison des difficultés auxquelles se heurtait la direction des ressources humaines. Les enseignants auxiliaires ont contribué à alléger la charge d'enseignement en aidant les enseignants en place à gérer les salles de classe provisoires, dont certaines se trouvaient dans des tentes, et ont contribué à garantir que les élèves continuent d'avoir accès à des possibilités d'apprentissage. En outre, certains enseignants ont été formés à l'utilisation d'un système qui actualisait régulièrement les données relatives au COVID-19 et les informations fournies par les écoles. Ces approches innovantes ont permis de garantir la poursuite de l'apprentissage pendant la pandémie.

Campagnes de retour à l'école : Des organisations telles que Save the Children ont complété les efforts du gouvernement pour sensibiliser les communautés à la nécessité de renvoyer leurs enfants à l'école. Des groupes de mères, généralement composés de dix femmes, ont joué un rôle clé de ressource et de liaison entre les écoles, les foyers et les communautés. Ces groupes ont travaillé en étroite collaboration avec les écoles et le ministère de l'éducation pour apporter un soutien de manière à améliorer les chances de réussite des apprenants, en particulier des filles, dans leur scolarisation (ACT, 2017). Les groupes de mères ont encouragé les parents à réintégrer leurs enfants à l'école. Il leur arrivait aussi de demander à des écolières qui s'étaient mariées de reprendre l'école. Ces organisations et communautés ont tiré parti de leurs réseaux et relations existants, ce qui a eu pour effet d'accroître l'adhésion aux efforts déployés dans les différentes communautés. Cette citation d'un responsable de la mise en œuvre du programme montre comment les relations existantes ont contribué à la création d'un esprit communautaire et ont encouragé les élèves à retourner à l'école.

« L'année dernière, nous avons également mis en œuvre un programme, 2021, dont l'objectif était plutôt d'inciter les enfants à retourner à l'école. Nous l'avons fait dans le cadre de ce que nous appelions la campagne 'safe back-to-school' (retour à l'école en toute sécurité). Il s'agissait également d'une campagne mondiale de Save the Children, à laquelle nous avons participé, dans le cadre de cette campagne de retour à l'école en toute sécurité. Notre objectif était de nous assurer que nous identifions les apprenants qui ont des problèmes de retour à l'école ou qui sont retournés à l'école mais qui présentent un certain retard. » [EIC-16-Malawi]

Engagement des parties prenantes dans le cadre de la réouverture des écoles : Avant la réouverture des écoles au Malawi, le ministère a organisé des séances de sensibilisation dans tous les districts scolaires, s'adressant aux principales parties prenantes au niveau des districts et des écoles sur la manière de contrôler la propagation du virus et de garantir la sécurité de tous les enseignants et apprenants une fois rentrés à l'école. De nombreuses parties prenantes, sous l'égide du ministère de l'éducation, ont collaboré pour soutenir les efforts de réouverture des écoles. Le ministère, avec le financement du Partenariat mondial pour l'éducation, du Département de gestion des catastrophes (DODMA) et d'autres partenaires de développement, a construit 383 salles de classe à moindre coût pour permettre de réduire la congestion et d'accueillir les élèves. Des organisations telles que l'UNICEF, le Programme alimentaire mondial (PAM) et la Croix-Rouge ont fourni des tentes pour servir de salles de classe. Ces efforts de collaboration ont permis de gagner du temps et d'économiser des ressources.

Le Malawi a réussi à répondre à la pandémie grâce au soutien de la DODMA, de ses partenaires au développement et de la forte coordination entre le ministère de l'éducation, le ministère de la santé et les différentes parties prenantes. Grâce à cette coordination et à ce soutien, le ministère de l'éducation a pu mettre en œuvre des politiques et des pratiques qui ont contribué à empêcher la propagation du virus dans les écoles. Les différents ministères ont tiré divers enseignements des différentes initiatives mises en œuvre. Parmi les enseignements tirés, on peut citer la nécessité d'un partage rapide des informations, d'une coordination stratégique des partenaires, d'une gestion efficace des ressources en réponse aux situations d'urgence et de la mise en place de structures pour l'apprentissage à distance. Ces enseignements contribueront à l'élaboration de stratégies efficaces en réponse aux futures pandémies. Voici quelques-uns des sentiments exprimés par le département de l'éducation de base au sujet de la coordination interministérielle.

« Nous n'avons jamais eu une telle coordination auparavant, où différents ministères se réunissaient et travaillaient ensemble comme jamais auparavant pour assurer la sécurité des enseignants et des enfants dans les écoles. Nous pouvions compter les uns sur les autres et nous appeler même à minuit pour nous assurer que la situation était calme dans les écoles. Le ministère de la santé a désigné du personnel de santé pour se rendre régulièrement dans les écoles afin de surveiller la situation. » [EIC-1-Malawi]

De même, selon un sujet interrogé au département de la formation et du perfectionnement des enseignants, le COVID -19 n'a pas seulement amélioré la coordination interministérielle, mais aussi la coordination et la communication efficaces entre les différents départements et directions au sein du ministère de l'éducation lui-même.

« Ce n'est pas comme si une structure avait réagi seule à la pandémie de COVID-19, nous avons eu ce que je peux décrire comme une approche sectorielle du ministère de l'éducation, largement coordonnée par la direction de la planification. Ce qui s'est passé, c'est que lorsque le COVID-19 a frappé pendant cette période, je me souviens très clairement que pendant presque deux semaines, tous les soirs, pratiquement tous les soirs, nous avons eu des réunions d'analyse de la situation convoquées par le secrétaire à l'éducation. Lors de ces réunions d'analyse, chaque direction devait faire un rapport. C'était comme une centrale de renseignement. Ainsi, chaque direction donnait un rapport sur la situation du COVID dans sa direction respective à partir de ce jour-là. Ainsi, qu'il s'agisse de l'éducation de base, de l'enseignement secondaire, de l'enseignement supérieur ou de la formation des enseignants, tout le monde alimentait le système national de renseignement sur ce qui se passait chaque jour dans le pays. Le ministère était donc constamment informé de la situation sur le terrain, sur laquelle il pouvait fonder ses décisions. Cette interface a permis d'améliorer l'efficacité de la réponse aux problèmes qui se posaient à nous. Par exemple, si nous avons un cas, un élève malade dans un certain internat ou un professeur malade, ou si quelqu'un était décédé ou quoi que ce soit d'autre, nous pouvions alors coordonner la réponse dans les structures pertinentes pour ce point particulier sur la base des informations reçues ce jour-là. » [EIC-3-Malawi]

Défis liés à la mise en œuvre du programme de réouverture des écoles au Malawi :

Le programme de réouverture des écoles a été confronté à trois séries de défis : (i) l'échelonnement des classes/le système de rotation ; (ii) l'avenir des enseignants auxiliaires ; et (iii) les enfants non scolarisés.

L'échelonnement des classes et le système de rotation : L'échelonnement des classes a été vite abandonné principalement parce que cette pratique limitait le temps d'enseignement et d'apprentissage. L'échelonnement des classes a entraîné des classes supplémentaires pour les élèves, ce qui a nécessité un plus grand nombre d'enseignants. La pénurie de salles de classe et le nombre insuffisant d'enseignants dans la plupart des écoles du Malawi ont rendu l'échelonnement des classes irréalisable. Le système semblait également compliqué pour les jeunes apprenants, en particulier ceux des zones rurales, qui ne pouvaient pas le comprendre et allaient à l'école les jours où ils n'étaient pas censés y aller.

Enseignants auxiliaires : L'avenir des enseignants auxiliaires reste incertain car ils ont été recrutés sur une base contractuelle et les fonds ne sont plus disponibles pour les retenir dans les écoles. Les enseignants auxiliaires possèdent des qualifications pédagogiques mais n'ont pas été employés par le gouvernement en raison de contraintes financières, comme l'a fait remarquer un fonctionnaire du ministère de l'éducation :

« Nous sommes confrontés à un dilemme en ce qui concerne les enseignants auxiliaires. Le système a besoin d'eux comme vous le savez, il y a un manque d'enseignants dans les écoles, mais il n'y a pas d'argent pour garantir leur présence dans les écoles. » [EIC-2-Malawi]

Enfants non scolarisés : Malgré les campagnes de rentrée scolaire et les efforts concertés pour encourager la réouverture des écoles, les taux d'abandon scolaire ont augmenté au Malawi entre février 2020 (avant la première fermeture d'école) et mars 2021 (après la deuxième réouverture d'école). Les taux d'abandon ont presque triplé (passant de 1,3 % pour l'année scolaire 2019-2020 à 4,3 % en 2021), selon les données intégrées sur les ménages de l'Office national des statistiques et les données collectées auprès des mêmes ménages. Les données du système d'information sur la gestion de l'éducation (EMIS) montrent également une augmentation des taux d'abandon au cours des deux années scolaires, de 3,4 % en 2019/2020 à 4,4 % en 2020/2021 (Ministère de l'Éducation, 2010-2021). Les évaluations des campagnes de retour à l'école ne sont pas encore disponibles, mais on peut penser que la situation aurait pu être pire sans ces campagnes.

La fréquence élevée des grossesses et des mariages au cours de la première période de fermeture de l'école confirme les rapports du gouvernement et des organisations de la société civile qui font état de taux alarmants d'abandon scolaire chez les filles pour cause de grossesse ou de mariage, en particulier dans les zones rurales (Mbewa, 2020). Cette citation d'un responsable de la mise en œuvre du programme dresse la liste des différents facteurs qui ont empêché les élèves de retourner à l'école :

« Le statut socio-économique, la pauvreté, le niveau d'éducation des parents et les aspects culturels ont été identifiés comme ayant aggravé les décisions des enfants qui n'ont jamais repris le chemin de l'école après la réouverture des établissements. » [EIC-16-Malawi]

Le Malawi a déployé diverses initiatives de réouverture des écoles pour assurer la continuité de l'apprentissage. Ces initiatives mettent en évidence ce qui a bien fonctionné et les difficultés

rencontrées dans la mise en œuvre des interventions de retour à l'école, telles que l'échelonnement des classes et une augmentation des taux d'abandon.

4.2. Bien-être général des apprenants

La section suivante traite du bien-être général des apprenants, en mettant l'accent sur trois thèmes : (a) la nutrition au Mozambique, (b) la violence sexuelle et basée sur le genre (VSBG) au Mali, et (c) le soutien aux personnes déplacées au Burkina Faso et au Nigeria respectivement.

Cas 3 : Nutrition/Programme d'alimentation scolaire

Mozambique

Contexte du pays :

Le Mozambique compte 31 millions d'habitants. Le ministère de l'éducation du pays est chargé de l'éducation de base, et l'enseignement primaire est gratuit et obligatoire. Le gouvernement a supprimé les frais de scolarité et fournit un soutien direct aux écoles ainsi que des manuels gratuits au niveau primaire. Le gouvernement a également investi dans la construction de salles de classe. La langue d'enseignement est le portugais. Le secteur éducatif a toujours bénéficié d'allocations budgétaires élevées avant le conflit qui s'est aggravé dans la province de Cabo Delgado au Mozambique et la flambée de la pandémie de COVID-19.

Cette étude de cas porte sur le programme d'alimentation scolaire du Mozambique (PRONAE), mis en œuvre par le ministère de l'éducation et du développement humain (MINEDH). Le principal responsable de la mise en œuvre du programme était le MINEDH, avec le soutien du Programme alimentaire mondial (PAM) et de plusieurs ONG - Adventist Development and Relief Agency (ADRA) et Counterpart International. L'accord prévoit 40 millions de dollars pour l'alimentation scolaire au Mozambique de 2018 à 2021. Les fonds sont destinés à étendre le PRONAE à un total de 150 000 élèves dans les dix provinces du Mozambique (South-South Galaxy, n.d). En 2021, le PRONAE couvrait 10 écoles dans la province de Cabo Delgado, dans les districts de Metuge, Chiúre et Namuno. Avec une planification adéquate, la distribution de repas peut être étendue à un plus grand nombre d'élèves et d'écoles dans tout le pays.

Aperçu du programme d'alimentation scolaire :

Dans ce rapport, le bien-être est défini au sens large pour inclure les dimensions physiques et psychosociales, l'accès aux services de santé sexuelle et reproductive, et l'accès à l'alimentation et à la nutrition (ADEA, CIEFFA et APHRC, 2021). L'accès à la nutrition est important pour le développement cognitif et le bien-être physique de l'apprenant.

La mise en œuvre du Programme national d'alimentation scolaire (Programa de Alimentação Escolar (PRONAE)/Programme d'alimentation scolaire) a commencé avant la pandémie de COVID-19 et a continué après la réouverture des écoles. L'objectif du programme était d'améliorer l'accès à l'éducation en luttant contre les effets de l'insécurité alimentaire. Le PRONAE vise à motiver les parents à inscrire leurs enfants à l'école et à les encourager à poursuivre leurs études (Muchanga & Sambo, 2020). En janvier 2021, le PAM a fourni un soutien technique aux membres du MINEDH pour la préparation et la facilitation de la formation des formateurs pour les directeurs d'école des provinces

et des districts. Ces formateurs ont ensuite animé des ateliers avec les directeurs d'école, les responsables de l'alimentation scolaire et le personnel administratif impliqués dans la planification, la gestion, la responsabilité et l'établissement de rapports dans les 192 nouvelles écoles du Programme national d'alimentation scolaire (PRONAE).

Pour atténuer les effets négatifs des fermetures d'écoles, la politique d'alimentation scolaire a été mise à jour afin que les familles puissent continuer à recevoir de la nourriture. Le programme d'alimentation scolaire du PRONAE a été la principale intervention, renforcée par d'autres initiatives liées à la nutrition. Dans l'une des provinces du sud, les ONG ont adopté de nouvelles stratégies pour réduire la dépendance à l'égard des aliments fournis. Elles ont rencontré les directeurs d'école et ont décidé de créer une ferme scolaire pour produire des aliments localement. En partenariat avec le gouvernement, elles ont défini des stratégies pour les trois mois sans alimentation scolaire. Les parents ont été informés qu'ils devaient aller chercher des rations alimentaires à l'école, sur la base de listes approuvées.

Principales caractéristiques de l'intervention PRONAE relative à la nutrition au Mozambique :

Trois caractéristiques clés de l'intervention PRONAE ressortent : (i) des changements de politique pour répondre aux besoins nutritionnels des apprenants, (ii) le renforcement des systèmes de production alimentaire, et (iii) la collaboration des parties prenantes. Ces trois caractéristiques montrent que le Mozambique a mis en œuvre des approches proactives pour promouvoir la santé des apprenants grâce à la nutrition.

Répondre aux besoins nutritionnels des apprenants pendant la pandémie de COVID-19 : La distribution de nourriture était basée sur les taux d'inscription dans les écoles et s'effectuait par l'intermédiaire des systèmes décentralisés du gouvernement national. Les directions provinciales de l'éducation, les services éducatifs de district et les conseils scolaires ont organisé les processus de distribution alimentaire. La distribution a été réalisée de cette manière afin de s'assurer que les apprenants de tout le pays reçoivent les rations. En outre, la distribution des denrées alimentaires au niveau local a permis de garantir la redevabilité et d'augmenter le taux de réponse. Les menus scolaires ont été révisés pour améliorer la valeur nutritionnelle des repas en incluant davantage de légumes et de fruits, et en augmentant les portions pour tenir compte de la taille des familles. Cela a été confirmé par un informateur clé qui a déclaré :

« La ration à emporter a été une bonne décision. Elle a été très appréciée. » [EIC-1-Mozambique]

Renforcer le système de production alimentaire : Les partenaires au développement ont collaboré avec le gouvernement et les directions provinciales de l'éducation dans les provinces de Nampula, Inhambane et Zambézia dans le cadre d'initiatives supplémentaires visant à garantir la disponibilité des denrées alimentaires. Ces initiatives ont adopté de nouvelles stratégies pour réduire la dépendance alimentaire par la mise en œuvre de mesures durables qui ont encouragé les communautés locales à participer aux efforts visant à stimuler la production alimentaire et à améliorer les niveaux nutritionnels.

Parmi ces initiatives, on peut citer la création de fermes scolaires pour produire des aliments localement et à moindre coût, la culture de jardins potagers et l'élevage de volailles. Les produits

excédentaires étaient vendus sur les marchés locaux et les revenus générés étaient utilisés pour acheter des aliments qui ne pouvaient pas être produits localement. Par exemple, une ONG du nord du Mozambique a donné des semences aux familles pour les fermes collectives des écoles. Les conséquences de la sécheresse au Mozambique ont contraint de nombreux élèves à abandonner l'école. Par conséquent, 30 % de la nourriture produite par ces fermes a été distribuée pour aider les écoliers les plus vulnérables et augmenter leur taux de rétention à l'école. En outre, la production a été intensifiée et les groupes vulnérables (orphelins, filles, ménages pauvres) ont été prioritaires pour bénéficier de l'aide alimentaire.

Collaboration des parties prenantes : Le programme d'alimentation scolaire est le fruit d'une collaboration entre le ministère de l'éducation et du développement humain (MINEDH) et diverses ONG telles que l'Adventist Development and Relief Agency (ADRA) et Counterpart International. Ces initiatives démontrent l'impact positif d'une collaboration coordonnée entre le gouvernement et les partenaires au développement pour promouvoir la santé des apprenants. En outre, la production alimentaire locale est une initiative qui peut promouvoir la durabilité et réduire la dépendance du Mozambique aux importations de denrées alimentaires, renforçant ainsi la sécurité alimentaire.

Défis liés à la mise en œuvre d'interventions nutritionnelles au Mozambique :

L'intervention du PRONAE a été confrontée à trois défis principaux : (i) une couverture limitée ; (ii) des retards dans la distribution ; et (iii) un système de suivi et d'évaluation faible.

Couverture limitée : La couverture du programme est encore très limitée en raison de problèmes logistiques liés à l'approvisionnement en denrées alimentaires et à la disponibilité des fonds. En 2022, le programme national d'alimentation scolaire (PRONAE) couvrait 995 écoles (7,65 %) sur plus de 13 000 écoles, et 555 639 (7,8 %) des 7 096 089 inscriptions d'enfants en 2021.

Retards dans la distribution : Il y a eu des retards dans la distribution des repas parce que de nombreux conseils scolaires n'avaient pas préparé de listes d'élèves et de parents admissibles au programme, ce qui a retardé la livraison des repas. De plus, la disponibilité et la qualité de la nourriture ont été interrompues par des incidents d'insécurité et des conflits, ainsi que par des conditions météorologiques irrégulières, qui ont empêché la distribution de la nourriture en temps voulu. Le répondant ci-après fait état des retards dus aux incertitudes entourant la pandémie et la communication à ce sujet.

« Les écoles n'étaient pas bien organisées pour fournir rapidement des listes d'élèves pour la distribution de rations à emporter pendant les fermetures d'écoles. Le premier retard dans la distribution alimentaire était dû au fait que l'on s'attendait à ce que la pandémie et les fermetures d'écoles ne durent que quelques semaines. Il n'y avait pas de directives spécifiques sur ce qu'il fallait faire. Les décisions ont été prises environ trois mois plus tard, et certaines denrées alimentaires ont été détériorées dans l'intervalle. » [EIC-2-Mozambique]

Un système de suivi et d'évaluation faible : L'insuffisance des ressources humaines à différents niveaux, la mauvaise coordination et la faible participation multisectorielle ont contribué à limiter les résultats et l'impact du PRONAE. Des mécanismes de suivi et de redevabilité sont nécessaires pour contrôler les finances et prévenir la corruption et la mauvaise gestion des ressources dans le cadre de l'achat de produits alimentaires et non alimentaires auprès des fournisseurs.

Cas 4 : Soutien psychosocial

Mali

Contexte du pays :

Le Mali est un pays à faible revenu d'Afrique de l'Ouest. L'enseignement primaire couvre une période de six ans et l'enseignement secondaire est divisé en deux cycles de trois ans. Les taux de scolarisation étaient faibles avant même le début de la pandémie de COVID-19, avec 69 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire et 36 % des élèves en âge de fréquenter l'école secondaire (Institut de statistique de l'UNESCO). Le Mali dispose d'un plan à long terme pour l'éducation et la culture, le Programme décennal pour l'éducation et la culture, qui en est à sa deuxième phase (2018-2028) et qui met l'accent sur le renforcement de la résilience du système éducatif. Le programme décennal dispose également d'un plan de réponse pour renforcer la continuité de l'éducation. En outre, le Mali a mis en œuvre des programmes visant à fournir un soutien psychosocial, des conseils et un soutien à la santé mentale aux apprenants et aux enseignants. Par exemple, l'initiative *Girls Leadership and Empowerment through Education* (GLEE) s'appuie sur d'autres programmes pour soutenir et tirer parti des efforts du gouvernement du Mali (GOM) et de la société civile afin d'accroître les possibilités d'éducation pour les filles pendant et après le conflit. Le projet « Justice, prévention et réconciliation pour les femmes, les mineurs et les autres personnes touchées par la crise au Mali » vise à améliorer l'accès à la justice des personnes victimes de violences basées sur le genre. Le projet se penche sur les causes profondes de la violence basée sur le genre en impliquant de multiples acteurs de différentes manières et vise à garantir que les droits des personnes sont respectés.

Aperçu des interventions :

Les programmes existants ont permis de répondre aux perturbations provoquées par la pandémie de COVID-19. Au Mali, le partenaire au développement, à savoir l'USAID, a travaillé en collaboration avec le gouvernement pour apporter un soutien psychosocial aux apprenants. Ce partenariat a continué pendant la pandémie avec quelques adaptations, notamment la fourniture d'abris pour les personnes déplacées, la distribution de masques et la formation des enseignants.

Le soutien psychosocial permet aux individus de bénéficier d'un soutien émotionnel et de compétences non techniques qui favorisent leur bien-être général. Après l'apparition du COVID-19, le gouvernement du Mali a facilité les mesures de protection sociale grâce au système éducatif et au département du développement social et de l'économie solidaire. Le gouvernement a mis en place des mécanismes de soutien psychosocial comprenant: la mobilisation communautaire; le renforcement participatif des capacités mis en œuvre par le biais de modèles de formation des formateurs affinés qui ont permis aux formateurs locaux de former les participants à fournir un soutien émotionnel en utilisant une approche pratique; le mentorat et l'apprentissage par les pairs par le biais du recrutement et de la formation des mentors du projet GLEE et des jeunes ambassadeurs (YA) pour servir de modèles, d'éducateurs pour les pairs et de défenseurs des étudiants. Le projet GLEE est une initiative financée par l'USAID qui se déroule depuis trois ans (2018-2023). Il s'appuie sur d'autres programmes pour soutenir et tirer parti des efforts du gouvernement du Mali (GoM) afin de stimuler la sensibilisation aux questions de genre, d'augmenter les voies de signalement et d'autonomiser les filles. Les élèves ont été sensibilisés et formés à la VSBG, aux systèmes de

dénonciation et aux codes de conduite. Par exemple, le projet GLEE a élaboré un code de conduite harmonisé avec d'autres partenaires de mise en œuvre au Mali qui travaillent dans le secteur éducatif. L'objectif de ce code était de rassembler tous les efforts de programmation et d'obtenir une validation au niveau local et national. Le mécanisme de dénonciation est destiné à montrer le système de dénonciation des cas de violence sexuelle et basé sur le genre et où (les différents niveaux administratifs) les victimes doivent être orientées une fois qu'elles ont pris contact avec le service.

En outre, par l'intermédiaire de GLEE, des matériels d'enseignement et d'apprentissage pertinents (tels que des aides visuelles, des cartes, des tableaux noirs et des guides de référence rapide pour les enseignants) ont été fournis aux enseignants et aux administrateurs pour améliorer l'enseignement des questions psychosociales dans les écoles. Des fournitures pour les mentors GLEE à utiliser dans les groupes d'étude, ainsi que du matériel d'information sur la santé sexuelle et reproductive (SSR) ont été fournis aux agents de santé et aux jeunes ambassadeurs. Le gouvernement a également mené des actions de sensibilisation psychosociale dans le cadre de campagnes médiatiques visant à déstigmatiser la recherche d'un soutien en matière de santé mentale et a apporté un soutien financier à la population par le biais de formations et de la distribution d'affiches, de kits de protection et de denrées alimentaires. En outre, le département de la promotion de la femme a orienté les victimes de violence sexuelle et basé sur le genre vers des centres de conseil soutenus par des partenaires tels que l'USAID et le Conseil norvégien pour les réfugiés. Les directeurs d'école ont veillé à ce que les mesures décrétées par le gouvernement pour maîtriser la pandémie soient respectées sans compromettre les besoins psychosociaux des élèves. Des ONG telles que le Groupe d'Animation Action au Sahel (GAAS) Mali ont formé des enseignants au soutien psychosocial dans le cadre de l'initiative GLEE, afin qu'ils puissent apporter les premiers soins avant l'arrivée des spécialistes.

Le gouvernement du Mali a également apporté un soutien social aux populations vulnérables, en particulier aux filles et aux femmes victimes de violences sexuelles et basées sur le genre.

Caractéristiques clés de l'intervention de l'initiative GLEE pour l'amélioration du bien-être général des apprenants au Mali :

Les trois caractéristiques clés de l'initiative GLEE, qui visent à améliorer le bien-être général des apprenants par un soutien psychosocial, sont les suivantes : (i) la sensibilisation de la communauté, (ii) les possibilités de soutien social et (iii) la collaboration entre les parties prenantes. Ces caractéristiques soulignent les efforts proactifs du gouvernement pour mettre fin à la violence sexuelle et basée sur le genre et promouvoir le bien-être général des apprenants.

Sensibilisation de la communauté : L'initiative GLEE a mis l'accent sur la sensibilisation à la violence sexuelle et basée sur le genre comme première étape essentielle pour traiter et réduire les incidences de la violence. Le gouvernement du Mali et les partenaires au développement, tels que l'USAID, ont intégré l'initiative GLEE à d'autres initiatives éducatives qui sensibilisent à la violence sexuelle et basée sur le genre et dotent les filles de ressources informatives. Cette approche a permis d'apporter une réponse intégrée rapide et continue en matière d'éducation, de protection, de santé mentale et de soutien psychosocial aux enfants en situation d'urgence.

Pour promouvoir la sensibilisation de la communauté, l'initiative GLEE cible six districts scolaires (Centres d'Animation Pédagogique ou CAP) : Bandiagara, Douentza et Bankass dans la région de Mopti et Rive Droite, Rive Gauche et Kéniéba dans la région de KaOui. School-to-School International

a collaboré avec EdIntersect et le CERIPS, un cabinet de recherche malien, pour évaluer les approches du projet qui fonctionnent bien dans chaque région, ainsi que les facteurs nécessaires pour que les adolescentes accèdent à l'éducation et fassent la transition vers les écoles formelles.

En plus de l'initiative GLEE, le gouvernement du Mali a formé les enseignants et les directeurs d'école au soutien psychosocial en cas de violence sexuelle et sexiste en utilisant une approche en cascade, afin d'accroître la sensibilisation au sein des communautés. Ces initiatives ont permis d'apporter des réponses globales aux besoins simultanés. Par exemple, en réponse au besoin général d'information sur la violence sexuelle et basée sur le genre, des messages ont été diffusés dans les médias pour sensibiliser les élèves et les parents. Cette approche intégrée est illustrée ci-après par les différentes parties prenantes :

« La formation massive des enseignants en matière de soutien psychosocial, de vaccination, la formation en cascade (au niveau central, décentralisé, local), la sensibilisation à travers des groupes de discussion, des conférences, des débats, des radios locales. » [EIC-1-Mali]

« Pour le soutien psychosocial, des campagnes de sensibilisation et d'information ont été organisées dans les départements ministériels, les espaces de loisirs, les espaces scolaires et ce à travers des annonces, des sketches, des débats dans les médias. En ce qui concerne la protection contre les violences sexuelles et les VBG, il y a des campagnes de sensibilisation grâce à des émissions radiophoniques et télévisées. Des leçons modèles ont été données dans les classes pour sensibiliser les adolescents. Les autorités scolaires ont envoyé des lettres circulaires aux écoles pour attirer l'attention des enseignants sur les risques d'aggravation des VBG pendant cette pandémie. Les parents ont été sensibilisés par les médias (radio, TV, réseaux sociaux) pour qu'ils soient plus vigilants à l'égard des enfants vulnérables. » [EIC-2-Mali]

« Les étudiants ont été sensibilisés et formés sur les VBG, les systèmes de dénonciation et les codes de conduite à suivre. » [EIC-5-Mali]

Possibilités de soutien social : Le GLEE a eu l'avantage d'être ancré dans d'autres ressources de soutien social dans le pays. Par exemple, le gouvernement a mis en place des mécanismes de soutien psychosocial liés à la pandémie et a offert une protection aux groupes les plus vulnérables grâce à l'éducation et à la formation. Les filles participant au programme GLEE ont eu la possibilité d'accéder à des centres de soins psychosociaux qui ont offert un soutien émotionnel aux victimes de la violence sexuelle et basée sur le genre. Les centres ont soutenu le développement économique et social durable des femmes et des jeunes par la promotion de l'entrepreneuriat social. Les centres ont également travaillé sur le renforcement du système de gestion des cas pour les survivants de la violence, y compris les filles.

Les différentes opportunités et interventions relatives à la violence sexuelle et basée sur le genre sont abordées dans les remarques suivantes, faites par de multiples parties prenantes :

« Pour faciliter le bien-être général, nos dirigeants ont atténué les souffrances des populations en baissant le prix de l'électricité pour les ménages à faible revenu, en plus des subventions accordées aux commerçants. Des exonérations ont également été accordées à de nombreux commerçants. » [EIC-2-Mali]

« Pour faciliter le bien-être général (appui nutritionnel et psychosocial, protection contre les VSBG) des apprenants pendant la pandémie du COVID-19, le Gouvernement du Mali a décidé d'octroyer une somme forfaitaire aux familles diminuées. Ces politiques ont été mises en œuvre (par) le recensement de ces familles à travers les chefs de quartier, les mairies, les chefs de village. » [EIC-4-Mali]

« ... le gouvernement, à travers les filets sociaux, a octroyé une somme (de 90.000 Francs) aux plus pauvres ainsi que des vivres (céréales, huile, sucre, lait, etc.). » [EIC -2- Mali]

Collaboration entre les parties prenantes : Le gouvernement du Mali a collaboré avec des partenaires au développement et des organisations de la société civile pour assurer la prestation des services liés à GLEE. Ces partenaires au développement sont l'UNICEF, l'OMS et des ONG, comme expliqué ci-après :

« Il y avait des partenariats entre les organisations de la société civile et l'UNICEF qui ont renforcé les services de protection, y compris le soutien psychosocial et les soins alternatifs pour les enfants touchés par le COVID-19. » [EIC-2-Mali]

« Le gouvernement a informé les populations des mesures préconisées par l'OMS/UNICEF à travers des communiqués de presse diffusés dans toutes les langues nationales retenues au Mali. » [EIC-2-Mali]

« Il y avait la mise en place d'un comité d'appui et de défense des victimes (VSBG)... Par l'écoute des plaintes et l'appui des ONG, les bénéficiaires sont des femmes et souvent des hommes. » [EIC-4-Mali]

« Pour faciliter l'appui psychosocial, il y avait la création d'associations chargées de la protection des enfants. Il y a une protection et un soutien pour la reconstruction sociale en gardant le contact avec leurs pairs et leurs enseignants, ce qui est à la fois une mesure préventive en cas de violence domestique potentielle basée sur le genre et aide à créer un sentiment d'appartenance sociale pendant l'isolement. Ces pratiques sont mises en œuvre par des ONG (financées par des partenaires) qui luttent contre la violence basée sur le genre en s'occupant des victimes et en poursuivant les accusés. Les bénéficiaires sont des filles mineures, des enfants et des femmes victimes d'abus sexuels sans leur consentement. » [EIC-4-Mali]

Défis liés à la mise en œuvre de l'initiative GLEE et d'autres interventions similaires visant à améliorer le bien-être général des apprenants au Mali :

Les interventions psychosociales au Mali ont été entravées par deux problèmes majeurs : la faible participation de la communauté et le manque de ressources. Au départ, les interventions ont été retardées en raison de la réticence du public à explorer les effets de la pandémie sur la violence sexuelle et basée sur le genre et sur le bien-être général des apprenants. En outre, les contraintes socioculturelles et les ressources financières limitées ont contribué aux retards de mise en œuvre. Les quelques centres de conseil n'étaient pas en mesure de répondre aux besoins existants.

Ces différents facteurs se sont conjugués pour ralentir la diffusion des interventions, comme le montrent les exemples suivants :

« Seuls quelques enseignants ont reçu cette formation (soutien psychosocial). Ces enseignants ont pu créer un groupe sur WhatsApp permettant un échange entre les enseignants (et) les élèves. » [EIC-1-Mali]

« Surtout le manque de moyens adéquats pour répondre aux besoins des populations, sachant que le Mali est vaste et traverse une crise multidimensionnelle. » [EIC-2-Mali]

« Le manque de préparation du secteur éducatif, la fragilité du secteur éducatif est aggravée, la faiblesse des infrastructures (y compris la faible connectivité internet), le manque de formation des enseignants sur l'éducation dans les situations d'urgence. Notre pays a fait tout son possible pour relever ces défis en organisant des cours à distance ... et en fournissant aux populations étudiantes vulnérables des radios équipées de clés USB contenant le programme éducatif. » [EIC-4-Mali]

Cas 5 : Soutien aux personnes déplacées

Burkina Faso

Contexte du pays :

Le Burkina Faso a une population de 20,9 millions d'habitants. Le ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation est chargé de l'enseignement primaire, de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle. Le ministère des Affaires sociales s'occupe de l'enseignement pré-primaire, tandis que l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur et la recherche scientifique relèvent du ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique. Le cycle primaire dure six ans, le secondaire inférieur quatre ans et le secondaire supérieur trois ans. Le français est la langue d'enseignement au Burkina Faso. Le calendrier scolaire commence en octobre et se termine en juillet. La pandémie de COVID-19 a entraîné des perturbations et des fermetures d'écoles. En outre, le Burkina Faso a connu une recrudescence des conflits et de l'insécurité.

Avant la pandémie de COVID-19, plus d'un quart des 33 millions de migrants et de personnes déplacées dans le monde vivaient en Afrique subsaharienne, où moins de la moitié des enfants réfugiés étaient scolarisés (HCR, 2020a; You et al., 2020). Le Burkina Faso compte une importante population de personnes déplacées à l'intérieur du pays. Au Burkina Faso, 1 761 915 personnes sont déplacées, 2 600 000 enfants sont en difficulté et 163 000 femmes souffrent de malnutrition (HCR, 2022). La pandémie de COVID-19 a exacerbé les effets négatifs des crises dues à la guerre et à la famine sur le bien-être des enfants et sur leur accès à l'éducation et aux services de protection.

Aperçu de l'intervention en faveur des personnes déplacées au Burkina Faso :

Cette étude de cas a pour but de comprendre comment le gouvernement a apporté son soutien aux personnes déplacées, y compris aux écoliers. Elle examine les réponses et les pratiques mises en œuvre par le gouvernement pour soutenir l'importante population de personnes déplacées à l'intérieur du pays.

Les interventions comprenaient le développement d'outils de pilotage, la mobilisation de ressources financières auprès des partenaires techniques et financiers (PTF) et l'engagement des parties prenantes. Un plan a été élaboré pour l'éducation en situation d'urgence et le Secrétariat technique pour l'éducation en situation d'urgence a bénéficié d'un renforcement de ses capacités. En outre, un plan de riposte à la pandémie a été élaboré, des mécanismes spécifiques ont été créés pour l'éducation en situation d'urgence, la production et la diffusion de contenus pour l'enseignement à distance (programmes éducatifs radiophoniques et télévisés), et un centre de sensibilisation a été mis en place.

Principales caractéristiques de l'intervention en faveur des personnes déplacées au Burkina Faso :

Les deux principales caractéristiques de cette intervention sont les suivantes : (i) la formation sur l'apprentissage fondamental et les comportements de santé, grâce à la collaboration des parties prenantes, et (ii) les innovations technologiques pour soutenir l'apprentissage. Ces caractéristiques démontrent les efforts concertés du gouvernement et des partenaires au développement pour fournir une éducation et des ressources pour soutenir les apprenants dans les camps de personnes déplacées à l'intérieur du pays.

Formation sur les apprentissages fondamentaux et les comportements de santé pour les personnes déplacées : La collaboration entre les parties prenantes a été essentielle pour apporter un soutien aux personnes déplacées au Burkina Faso. Les ONG telles que Creative Associates et les organisations de la société civile (OSC) ont facilité les programmes de soutien qui ont créé un environnement propice aux activités d'apprentissage fondamental dans les camps de personnes déplacées à l'intérieur du pays. Les programmes de soutien comprenaient la fourniture d'abris et d'une assistance vitale aux plus vulnérables, tels que les enfants et les survivants de la violence sexuelle et basée sur le genre. La formation à l'apprentissage de base a mis l'accent sur l'apprentissage du calcul, de la lecture et de l'écriture, ainsi que sur les compétences liées à la santé. Les apprenants qui n'étaient pas scolarisés dans les camps de déplacés avaient ainsi la possibilité de retourner à l'école et d'acquérir des compétences leur permettant de gagner leur vie et d'améliorer leurs conditions d'existence. L'aide a également consisté à doter les enseignants des compétences nécessaires pour répondre aux points forts et aux besoins des apprenants. En outre, les parents ont reçu une formation pour aider leurs enfants à faire face à la vie dans les camps de déplacés.

Afin de promouvoir l'apprentissage fondamental dans les camps de déplacés, 40 000 annuaires ont été élaborés et distribués aux élèves. En outre, des radios et des téléviseurs ont été achetés et des kits sanitaires (savon, masques et papier hygiénique) ont été distribués aux élèves.

« Des radios ont été distribuées aux ménages avec des apprenants pour leur permettre de suivre à distance les cours diffusés par les stations de radio. Il y avait une radio boomer qui était activée et disponible dans les centres. Au moment de la diffusion des cours, les apprenants se rassemblaient autour de la radio boomer pour suivre l'enseignement diffusé. »
[EIC-6-Burkina Faso]

Des réfugiés et des enseignants de la communauté d'accueil ont été recrutés pour enseigner aux enfants pendant le confinement. Des cours spéciaux d'apprentissage de base ont également été organisés pour les enfants des niveaux inférieurs.

Des innovations technologiques pour soutenir l'apprentissage des personnes déplacées :

L'utilisation de panneaux solaires a permis de répondre aux contraintes liées à l'accès limité à l'électricité et à l'internet, augmentant ainsi les possibilités d'apprentissage pour les étudiants vulnérables.

« Le ministère a mis des panneaux solaires à la disposition des élèves déplacés afin qu'ils puissent suivre les cours. En effet, lorsqu'ils arrivent à l'école, ils ne disposent généralement pas des conditions adéquates. Ils venaient principalement des banlieues, qui ne sont pas bien éclairées. C'est pourquoi nous avons distribué des panneaux solaires pour qu'ils puissent travailler de manière autonome chez eux » [EIC-4-Burkina Faso]

Défis liés à la mise en œuvre d'interventions en faveur des personnes déplacées au Burkina Faso :

Le soutien aux personnes déplacées au Burkina Faso a été limité par des contraintes financières et humaines. Les ressources financières, techniques, matérielles, institutionnelles et humaines limitées ont rendu l'accès à l'éducation et à d'autres services plus difficiles. L'utilisation d'approches éducatives alternatives telles que la radio et la télévision n'a pas supprimé le besoin d'apprentissage en face à face car elles ont souvent une portée limitée ou excluent les populations vulnérables. Ces approches alternatives se sont avérées inefficaces pour améliorer ou maintenir les résultats scolaires, les taux de réussite aux examens étant en baisse. Selon l'étude MILO, au Burkina Faso, il y a eu une augmentation significative de la proportion d'élèves à la fin de l'école primaire qui ont atteint les niveaux minimums de compétence en mathématiques, passant de 18% en 2019 (avant le COVID-19) à 24% en 2021, pendant COVID-19 (UNESCO, 2022). Il n'est pas certain que ces informations incluent les populations vulnérables.

« Il y avait des cours à distance via la télévision et la radio... Bien qu'une grande partie de la société ne pouvait pas suivre parce qu'elle n'avait même pas les moyens d'accéder à la radio, la couverture du réseau ne pouvait pas couvrir toute la région. » [EIC-5-Burkina Faso]

Dès le début, le manque de communication et de sensibilisation des parties prenantes (par exemple, les enseignants et les associations parents-professeurs) a contribué à limiter l'aide apportée aux personnes déplacées. En outre, l'aide n'a pas été différenciée en fonction du sexe et des besoins psychosociaux de cette population. L'aide a également été caractérisée par une focalisation insuffisante sur les segments les plus vulnérables des personnes déplacées.

Nigeria

Contexte du pays :

Le Nigeria est un pays à revenu moyen inférieur situé en Afrique de l'Ouest, dont la population est estimée à 217 376 000 habitants. Le Nigeria compte plus de 250 groupes ethniques. L'anglais est la langue officielle. Les langues locales sont le moyen d'instruction pendant les premières années de scolarité. Le ministère fédéral de l'éducation est chargé de la gestion du système éducatif du pays, qui comprend une année d'enseignement préprimaire, six ans d'enseignement primaire, trois ans d'enseignement secondaire de premier cycle, trois ans d'enseignement secondaire de deuxième cycle et un minimum de quatre ans d'enseignement supérieur (1-6-3-3-4). L'année scolaire commence en septembre et se termine en juillet. L'enseignement est obligatoire pour tous les enfants

âgés de 6 à 15 ans. En 2019, le taux brut de scolarisation était de 68,3 % pour les écoles primaires et de 54,4 % pour les écoles secondaires. Les mesures de confinement liées au COVID-19 ont eu un impact négatif sur la fréquentation scolaire des enfants dans tout le pays, cet impact augmentant avec l'âge, le sexe et le statut socio-économique de l'apprenant (Dessy et al., 2021). Avant le début de la pandémie de COVID-19, le Nigéria était confronté à une crise humanitaire provoquée par le conflit et la violence persistants dans le nord du pays. Le groupe militant Boko Haram a tué des milliers de personnes et enlevé des milliers de femmes et d'enfants. Environ 2,5 millions de personnes ont été déplacées par ce conflit. Entre 2005 et 2021, plus de 8 000 personnes ont perdu la vie dans des affrontements entre agriculteurs et éleveurs dans le pays, et des centaines de milliers d'autres ont été déplacées. Environ 60 % des personnes déplacées à l'intérieur du Nigeria sont des enfants vivant dans des camps. Ces enfants sont vulnérables aux abus, à la violence et à la malnutrition. Ils n'ont pas non plus accès à l'éducation, aux soins de santé et à un environnement sûr, entre autres services de base. La pandémie de COVID-19 a exacerbé la crise humanitaire parmi les personnes déplacées à l'intérieur du Nigeria.

Aperçu de l'intervention en faveur des personnes déplacées au Nigeria :

Le soutien aux personnes déplacées au Nigeria a été apporté par différents acteurs. L'UNICEF, en collaboration avec d'autres bailleurs de fonds et partenaires au développement, dont l'Allemagne, la Suisse, le Japon, la Suède, le Canada, l'Union européenne, les États-Unis, le Royaume-Uni, le Fonds central d'intervention d'urgence et le Comité national de l'UNICEF, a collaboré avec le gouvernement fédéral du Nigeria pour apporter un soutien aux personnes déplacées à l'intérieur de leur pays (PDIP) dans différents endroits du Nigéria. Ce soutien a pris la forme d'un ensemble de mesures comprenant la distribution de nourriture et de ressources, la diffusion d'informations et l'amélioration de l'accès à l'éducation pour environ 149 235 enfants touchés par le conflit. L'initiative comprenait également la fourniture de matériel d'enseignement et d'apprentissage, de fournitures essentielles, de fournitures scolaires, de kits de développement de la petite enfance, de TaRL et de kits de loisirs. Les activités de soutien se sont concentrées dans les États de Borno et de Yobe et comprenaient la formation des enseignants au soutien psychosocial. Les enseignants, y compris les volontaires, ont été formés à l'arithmétique de Kanuri et aux interventions de lecture pour aider les enfants des communautés déplacées. Les membres des comités de gestion scolaire ont été formés à la préparation des plans d'amélioration et de développement des écoles, à la préparation aux situations d'urgence ainsi qu'à la réduction des risques de conflit et de catastrophe.

Plan International a fourni des éléments ciblant l'éducation et la protection des enfants, ainsi que l'intégration de l'égalité des sexes dans les activités de scolarisation alternative dans l'État de Borno. L'organisation a également mis en place des centres d'apprentissage protecteurs qui offrent aux enfants un soutien psychologique. Les principales activités comprenaient la fourniture et la facilitation d'une approche éducative inclusive dans les centres d'apprentissage, le soutien aux apprenants pour rattraper les devoirs ou les cours de rattrapage, et la distribution de nourriture à plus de 56 000 familles.

Les ONG Education Above All (EAA) et Comité international de secours (IRC) ont collaboré pour améliorer l'accès à une éducation primaire de qualité pour les enfants non scolarisés affectés par la crise dans les régions du Nigeria touchées par le conflit. Ils ont également reçu un financement du Fonds du Qatar pour le développement. Le projet de l'IRC, Educate A Child, vise à augmenter les taux d'inscription et d'assiduité des élèves parmi les populations vulnérables telles que les rapatriés anciennement déplacés, les personnes actuellement déplacées et d'autres encore. Le projet, qui a

été mis en œuvre sur deux ans, vise à offrir des possibilités d'apprentissage à 20 000 enfants, dans le but ultime de les intégrer dans des écoles ordinaires. Les activités de mise en œuvre du projet consistent notamment à s'assurer que les centres d'apprentissage non formel sont sûrs et fonctionnels, que les itinéraires scolaires sont sécurisés et que les parents peuvent se permettre d'envoyer régulièrement leurs enfants à l'école. Grâce à un contenu contextuel et adapté aux apprenants, l'initiative permet également de faciliter l'accès à l'éducation en soutenant l'utilisation d'un contenu et d'une pédagogie adaptés à la culture des apprenants. Ces options de scolarisation alternatives permettent aux enfants non scolarisés de continuer à apprendre et à développer des compétences de base.

Principales caractéristiques de l'intervention en faveur des personnes déplacées au Nigeria :

Les cinq caractéristiques principales de l'intervention étaient les suivantes : (i) des partenariats solides pour renforcer les réponses conjointes et coordonnées, (ii) la formation de clusters éducatifs au sein des communautés de réfugiés, (iii) l'enseignement de base (alphabétisation et calcul), (iv) le recrutement d'enseignants au sein des communautés de réfugiés, et (v) l'aide financière grâce à des transferts monétaires. Ces cinq éléments montrent les efforts concertés du gouvernement et des partenaires de développement pour fournir une éducation et des ressources pour soutenir les apprenants dans les camps de personnes déplacées.

Des partenariats solides pour renforcer les réponses conjointes et coordonnées : Le gouvernement fédéral du Nigeria a collaboré avec des partenaires de développement pour apporter un soutien aux personnes déplacées à l'intérieur du pays. L'une des voies de collaboration a été le développement de groupes scolaires qui ont fourni un mécanisme de coordination des réponses dans les camps de personnes déplacées à l'intérieur du pays.

Formation de clusters éducatifs avec les communautés de réfugiés : Le gouvernement a mis en place diverses nouvelles interventions pour promouvoir l'apprentissage. Les partenaires du développement ont également mis en place des clusters éducatifs dans les camps de réfugiés et de personnes déplacées à l'intérieur du pays. Des enseignants ont été recrutés dans les communautés de réfugiés et d'accueil pour dispenser des cours aux enfants pendant le confinement et des classes spéciales ont été organisées pour les enfants des premières années. La collaboration a probablement contribué à élargir la portée des interventions pour bénéficier à une plus grande proportion d'apprenants dans les camps de déplacés. Les commentaires ci-après expliquent le fonctionnement des clusters :

« L'organisation a mis en place des clusters éducatifs dans les zones d'installation des réfugiés et des personnes déplacées. Des enseignants issus des réfugiés et de la population d'accueil ont été recrutés pour enseigner les mathématiques, l'anglais, la biologie, la physique, la chimie, l'économie, le commerce et la géographie. Les étudiants ont reçu des codes numériques pour accéder aux différents cours. » [EIC-2-Nigeria]

« Nous n'avons pas été en mesure de mettre en place un système de formation fonctionnel avec les personnes déplacées, mais des formations mobiles en calcul et en alphabétisation ont été organisées afin qu'elles ne soient pas exclues de la formation, et les enseignants des camps de personnes déplacées ont été recyclés, mais nous n'avons pas pu aller bien loin en raison du confinement. » [EIC-11-Nigeria]

Les commentaires ci-après soulignent les possibilités de formation et de renforcement des capacités proposées aux enseignants et aux parents. La formation portait sur le calcul et l’alphabétisation ainsi que sur les procédures de sécurité de base telles que le lavage des mains et la distanciation sociale. Cependant, vu le grand nombre d’enfants (plus de 600), il a été difficile de mener à bien cette intervention. Les parents des enfants vivant dans les camps de déplacés ont également été informés des dangers du COVID-19. Le programme Enseignement au niveau approprié (TaRL) a été introduit parmi les enfants déplacés dans les États du nord-est du Nigeria et les enseignants ont reçu une formation sur la manière de faciliter le programme. Ces efforts de renforcement des capacités ont été menés conjointement par le Conseil de l’éducation de base universelle de l’Etat et les ministères de l’éducation au niveau de l’Etat. Les citations ci-après d’un fonctionnaire du ministère illustrent les différents aspects de l’intervention.

« En ce qui concerne l’apprentissage, nous avons mené une intervention auprès des personnes déplacées dans le Nord-Est en collaboration avec Creative Associates Nigeria avant et après le confinement. Les apprenants des camps de déplacés qui n’étaient pas scolarisés ou qui ne pouvaient pas poursuivre leurs études ont été identifiés et classés en adolescents et en jeunes, et on leur a proposé des activités génératrices de revenus leur permettant de subvenir à leurs besoins dans les communautés où ils se trouvaient. Pour ceux qui sont en âge d’être scolarisés mais qui ne le sont pas, nous sommes intervenus auprès d’eux pendant neuf mois et nous leur avons enseigné le calcul et l’alphabétisation. » [EIC-5-Nigeria]

« Nous avons organisé un programme d’apprentissage à domicile pour 316 000 élèves dans 638 communautés. Nous avons organisé une formation en ligne sur le calcul et l’alphabétisation sur la manière dont les enseignants peuvent développer des ressources, car ils avaient du mal à obtenir des ressources documentaires pour enseigner. » [EIC-5-Nigeria]

Apprentissage de base (lecture et calcul) : Le ministère fédéral de l’éducation a développé un site d’apprentissage en ligne appelé INSPIRED qui compte environ 15 000 vidéos pour les apprenants. Le ministère a également développé un site pour les enseignants appelé IGNITE qui contient des plans de cours pour les enseignants sur toutes les thématiques et à tous les niveaux. Pour les communautés rurales et les camps de personnes déplacées, la plupart des interventions mises en place pour l’éducation continue pendant et après le confinement concernaient essentiellement la lecture et l’écriture de base en utilisant des programmes radiophoniques et l’apprentissage mobile. Cependant, seuls quelques camps de personnes déplacées ont bénéficié de ces interventions et nombre d’entre eux ont été complètement laissés de côté. Si les compétences de base sont fondamentales et nécessaires, le fait de se focaliser uniquement sur elles limite le potentiel des élèves à développer des capacités de réflexion plus poussées. Un programme rigoureux et une formation des enseignants dans différents domaines sont donc nécessaires pour faciliter un apprentissage plus riche. Cette focalisation sur l’apprentissage des compétences de base est notée ci-après par de nombreuses parties prenantes :

« Nous avons collaboré avec une centaine d’éducateurs communautaires bénévoles dans les communautés, qui ont au minimum la qualification NCE pour enseigner dans les écoles primaires et qui se sont engagés à enseigner aux apprenants les notions de base de calcul et de lecture... et l’intervention a également permis d’attirer les enfants non scolarisés. » [EIC-7-Nigeria]

« ... (Un) programme alternatif d'apprentissage à domicile et dans la communauté a été mis en place pour les enfants qui étaient à la maison et ne pouvaient pas avoir accès à l'apprentissage... et des programmes radio ont été utilisés pour l'apprentissage à distance. » [EIC-6-Nigeria]

« Un soutien éducatif mobile a été apporté aux camps de personnes déplacées ainsi qu'aux orphelinats, et des supports d'apprentissage ont également été fournis. » [EIC-11-Nigeria]

Recrutement d'enseignants dans les communautés de réfugiés : Pendant le confinement, des enseignants ont été recrutés dans les communautés de réfugiés et d'accueil pour enseigner aux écoliers des camps de réfugiés et de personnes déplacées. Des cours spéciaux ont été organisés pour les enfants de la maternelle, du collège et de la sixième année de l'école primaire. Un responsable de la mise en œuvre du programme en dit plus sur les approches novatrices utilisées pour offrir aux élèves des possibilités d'éducation :

« L'organisation a collaboré avec le ministère fédéral de l'éducation pour élaborer un plan d'intervention en matière d'éducation afin que l'apprentissage puisse continuer même si les élèves n'étaient pas à l'école. Le plan d'intervention en matière d'éducation a mis l'accent sur l'apprentissage à distance pour les enfants au sein de la communauté. Nous avons également mis en place un programme d'apprentissage alternatif à domicile et dans la communauté pour les enfants qui étaient à la maison et ne pouvaient pas avoir accès à l'apprentissage. Le programme radiophonique utilisé pour l'apprentissage à distance et le programme de rattrapage était organisé autour de l'apprentissage du calcul et de la lecture. » [EIC-7-Nigeria]

« Nous nous sommes associés au Comité international de secours (IRC) pour mettre en place des interventions éducatives dans les camps de personnes déplacées dans les villes frontalières de l'État d'Adamawa. Nous avons introduit différentes méthodes d'enseignement que les enseignants peuvent utiliser pour impliquer les élèves, ce qui a permis de constater une amélioration significative chez les élèves. Nous avons mis en place une structure avec des comités de gestion scolaire dans toutes les zones de gouvernement local où nous avons mené des interventions. Nous avons considéré que c'était quelque chose que nous pouvions laisser derrière nous et que, même après notre départ, ils pourraient continuer à l'utiliser. » [EIC-7-Nigeria]

Aide financière grâce à des transferts monétaires : Les partenaires du développement ont soutenu l'apprentissage dans les camps de déplacés grâce à des transferts monétaires qui ont fourni aux apprenants des ressources financières pour répondre à certains de leurs besoins. Les transferts monétaires ont été introduits en raison des niveaux élevés de pauvreté. La lutte contre la pauvreté a également des effets de retombée, tels que la réduction de l'incidence de la violence.

« Nous avons mis en place et renforcé les comités de gestion des écoles dans différents camps de personnes déplacées. Nous avons mis en place un programme d'aide aux ménages appelé "transfert monétaire", dans le cadre duquel 200 000 nairas ont été versés à chaque ménage à trois reprises dans les camps de personnes déplacées à l'intérieur de leur pays. Nous avons organisé un programme d'apprentissage à domicile pour 316 000 élèves dans 638 communautés. Nous avons organisé des cours de calcul et de lecture en ligne sur la

façon dont les enseignants peuvent développer des ressources, car ils avaient du mal à obtenir des supports pédagogiques pour enseigner. » [EIC-5-Nigeria]

Défis liés à la mise en œuvre d'interventions visant à soutenir les personnes déplacées au Nigéria :

Quatre principaux défis et obstacles ont contribué à une prestation de services inadéquate : (i) une infrastructure sous-développée ; (ii) des crises multiples et un accès inadéquat aux approches d'apprentissage à distance parmi les enfants vulnérables ; (iii) des difficultés d'accès aux enfants dans les zones touchées par le conflit et le peu d'attention accordée aux personnes déplacées par le gouvernement fédéral ; et, (iv) une mauvaise communication entre les collaborateurs (au sein de ceux-ci).

Infrastructures sous-développées : Les personnes vulnérables des communautés rurales et des ménages à faibles revenus, les enfants handicapés et les apprenants des camps de déplacés ont subi les plus grands reculs en matière d'apprentissage en raison de l'accès limité aux solutions d'enseignement à distance. Bien qu'il ait été difficile d'évaluer l'impact de l'apprentissage par la radio et la télévision ainsi que d'autres solutions d'apprentissage à distance, les résultats de l'éducation pour les populations vulnérables ont connu un recul au cours de la pandémie.

« L'incapacité de certaines communautés rurales à accéder à l'apprentissage en ligne, comme les programmes radiophoniques et télévisés, était liée à l'accès à l'internet et à une mauvaise alimentation électrique. Cela a creusé davantage le fossé entre les riches et les pauvres, ceux qui pouvaient se permettre l'apprentissage numérique et ceux qui ne le pouvaient pas. » [EIC-14-Nigeria]

Crises coexistantes : La pandémie de COVID-19 était une crise parmi d'autres au Nigeria. Les conflits dans certaines régions du pays ont empêché les apprenants de recevoir un soutien quelconque et les apprenants risquaient d'être encore plus marginalisés. En outre, les taux de criminalité et l'incidence de la violence sexuelle et basée sur le genre ont augmenté dans les camps de personnes déplacées, ce qui a entraîné l'abandon de l'école par les apprenants et le mariage précoce des filles. Les problèmes de santé mentale se sont également multipliés.

« De nombreuses écoles ont fermé (et) les élèves ont été déplacés. C'est pourquoi certains d'entre eux se trouvent dans les camps de personnes déplacées. Ainsi, lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre ces politiques, cela devient difficile parce que certains d'entre eux ont été déplacés et (ne sont) même pas dans les camps de déplacés. » [EIC-14-Nigeria]

« En fait, c'est l'un des plus grands défis auxquels nous avons toujours été confrontés dans les camps de déplacés. En réponse à la VSBG, des violences sexuelles sont commises. Ces abus ont toujours eu lieu à plusieurs reprises. Les enfants sont maltraités. Il y a eu un cas où l'on a découvert qu'une enfant était enceinte, ce qui a soulevé un problème. Mais nous avons découvert que ce n'était pas dans le camp que la fille avait été sexuellement exploitée. » [EIC-11-Nigeria]

Absence de prise en compte des priorités nationales : Le gouvernement fédéral n'a pas spécifiquement mis l'accent sur les personnes déplacées à l'intérieur du pays lorsque les écoles ont fermé pendant le confinement. Des interventions telles que des solutions d'enseignement à distance

(programmes radiophoniques et télévisés) ainsi que des mesures de santé et de sécurité ont été mises en œuvre par des partenaires au développement et des OSC. Ces interventions n'ont pas atteint tous les apprenants du pays, bien que certains acteurs de l'éducation (par exemple, l'UNICEF, l'UNESCO, le VSO, la Fondation DOMA, le HCR et la Fondation LifeAnchor pour le développement international) aient mis en œuvre de nouvelles interventions spécifiques pour les personnes déplacées, les communautés rurales et les moins privilégiés, y compris dans certaines grandes villes. Le soutien limité du gouvernement fédéral est probablement dû à la négligence et à l'oubli, les personnes déplacées étant considérées comme relevant de la responsabilité des gouvernements des États et des acteurs non étatiques.

« Rien de ce que nous avons fait ne visait les personnes déplacées. Les personnes déplacées ne relèvent pas de la responsabilité directe du gouvernement fédéral, elles sont sous la responsabilité du gouvernement étatique... Néanmoins, certaines ONG et organisations de la société civile ont essayé de les aider. » [EIC-1-Nigeria]

Faiblesse des systèmes et des réseaux : La collaboration entre les parties prenantes, bien qu'elle ait été fructueuse (comme mentionné précédemment), a connu quelques difficultés. Par exemple, certaines OSC n'étaient pas au courant des interventions mises en place par le gouvernement pour traiter les cas de violence sexuelle et basée sur le genre dans les camps et les communautés rurales où la prévalence de la violence basée sur le genre est élevée. Cette rupture de communication a entraîné des frustrations et des retards dans la prestation de services, comme en témoigne l'exemple suivant :

« Les programmes mis en place n'ont pas d'impact parce que le système ne cesse de tomber en panne, le taux de change ne cesse d'augmenter... nous sommes dans un pays où les idées les plus intelligentes ne circulent pas... Je n'ai pas connaissance de beaucoup de programmes visant à intervenir contre la violence basée sur le genre, bien que quelques cas aient été signalés... Nous avons fait notre intervention sur les médias sociaux sur l'alerte précoce et la réponse précoce appropriée. » [EIC-9-Nigeria]

« Comme je l'ai mentionné précédemment, (nous n'avons) pas d'approches d'enseignement à distance, mais nous avons essayé d'utiliser certaines approches comme l'éducation des enfants sur les abus sexuels, l'éducation sexuelle et la violence basée sur le genre par des conseils et sur ce qu'il faut faire lorsque l'on est confronté à de telles situations. Les victimes bénéficient déjà de conseils. Nous avons sensibilisé les enfants aux violences sexuelles et basées sur le genre et nous les avons encouragés à signaler ces problèmes à l'organisation. L'organisation se chargera de la suite. Cependant, aucun soutien psychosocial n'a été apporté. » [EIC-15-Nigeria]

« ... (Récemment), nous avons rencontré le cas d'une jeune fille de 15 ans qui était enceinte et qui a tenté de se faire avorter et qui a failli mourir. Cependant, en tant qu'organisation, nous n'avons signalé le cas qu'aux services sociaux de l'État, et l'enfant a été transférée d'urgence à l'hôpital de l'université de l'État de Benue. » [EIC-15-Nigeria]

« Les programmes de soutien psychosocial sont davantage destinés aux personnes vivant dans les camps de personnes déplacées. Dans mon organisation, nous disposons d'un service de conseil solide pour les personnes déplacées. Il y a des cas de violence sexuelle et basée sur le genre dans les camps. Lorsqu'il y a un cas avéré de VBG, les agences gèrent la

situation en dehors du camp, mais s'il s'agit d'un cas dans le camp, la situation étant très délicate, elle est gérée avec beaucoup de prudence. » [EIC-11-Nigeria]

5 Discussion et enseignements tirés

Les systèmes éducatifs existent dans un écosystème composé de multiples couches et acteurs. Pendant les situations d'urgence, des infrastructures solides sont nécessaires, au-delà des structures physiques, pour développer des systèmes éducatifs résilients (Srivastava, et al. 2020). Les infrastructures sont notamment des réseaux numériques, des systèmes fiables de collecte de données et de suivi, ainsi que des partenariats solides. En outre, les facteurs contextuels sont essentiels pour faciliter la mise en œuvre d'interventions appropriées (Burde et al. 2015). Dans le cadre de l'éducation en situation d'urgence, ces facteurs comprennent la formation des enseignants, le bien-être nutritionnel des apprenants, des systèmes de collecte de données solides, des environnements d'apprentissage sûrs et protecteurs, un soutien psychosocial, le renforcement des capacités et des environnements favorables (par exemple, la législation, la redevabilité) (Nicolai, 2003). L'éducation dans les situations d'urgence telles que les pandémies est essentielle pour assurer la continuité de l'apprentissage. Après la pandémie de COVID-19, l'apprentissage a été interrompu dans le monde entier, y compris dans les pays du Partenariat mondial pour l'éducation, car les apprenants ont été contraints de quitter les écoles et les principaux systèmes de soutien ont été perturbés. Les fermetures prolongées d'écoles ont empêché de nombreux élèves d'accéder aux infrastructures d'apprentissage, au soutien nutritionnel fourni par l'école et aux services de protection de l'enfance (Union africaine, 2021 ; UNESCO, 2020a ; UNICEF, 2020a). Cette situation a eu un impact négatif sur le bien-être général des apprenants et a accru l'ampleur de la pauvreté éducative, en particulier pour les apprenants issus de populations vulnérables (par exemple, les populations déplacées, les apprenants issus de populations à faible niveau socio-économique, les apprenants ayant des besoins particuliers) (ADEA et al., 2021b). Les études de cas présentées dans le présent rapport mettent en lumière les pratiques et les politiques que sept pays d'Afrique ont mises en œuvre en réponse à la perturbation, la mesure dans laquelle les gouvernements ont été impliqués dans la mobilisation du soutien, la mise en œuvre des interventions et la diffusion de l'information, ainsi que la question de savoir si les interventions comprenaient un soutien pour les populations vulnérables.

Réponse aux perturbations liées à la COVID-19

Les cadres de développement professionnel pour les enseignants n'étaient pas adaptés aux perturbations massives que la pandémie allait entraîner dans leurs pratiques habituelles, telles que la formation des enseignants en présentiel et en milieu scolaire. Cette situation est le résultat d'investissements aléatoires ou minimes dans la préparation à la crise. Alors que l'apprentissage pendant la pandémie évoluait vers des espaces en dehors des salles de classe traditionnelles, des initiatives de soutien aux enseignants et de développement professionnel ont été mises en œuvre afin de doter les enseignants des compétences nécessaires pour leur permettre de continuer à enseigner aux élèves en utilisant des approches et des outils alternatifs. Ces outils comprennent des technologies telles que les ordinateurs portables et les tablettes, ainsi que des plateformes telles que Google Classrooms et Zoom. Plusieurs agences du secteur éducatif ont collaboré pour élaborer et mettre en œuvre des initiatives de formation des enseignants. Le programme de développement professionnel des enseignants (TPD) du Kenya est un exemple de collaboration multi-agences où différentes institutions ont partagé une vision commune et des résultats ciblés en fournissant une formation en ligne pour les enseignants de mathématiques et de sciences. Ce programme a permis aux enseignants d'acquérir des compétences essentielles pour le 21^e siècle, telles que la culture numérique. Le programme TPD du Kenya diffère des initiatives de formation des enseignants du

Niger qui ont mis l'accent sur l'enseignement le niveau approprié, en proposant aux étudiants des programmes de rattrapage et des initiatives centrées sur l'apprenant. Ces efforts au Kenya et au Niger démontrent des efforts coordonnés dans la conception de programmes innovants de formation des enseignants en réponse aux perturbations liées au COVID-19 (ADEA, CIEFFA, et APHRC, 2022 ; Ngware et Ochieng, 2021).

Nos résultats ont également mis en évidence diverses innovations liées aux interventions de formation des enseignants. Ces interventions ont permis aux enseignants d'accéder à des plateformes en ligne telles que Google Classrooms et d'acquérir une expérience pratique de leur utilisation. Elles ont également aidé les enseignants à développer des compétences pertinentes pour les technologies d'apprentissage (par exemple, ordinateurs portables, tablettes) afin d'aider les apprenants une fois que les écoles ont réouvert. Parmi les facteurs contextuels qui ont facilité ces initiatives, on peut citer un cadre de formation en cascade qui a élargi la portée, l'étendue et la cohérence de la formation des enseignants. Par exemple, une partie de la formation a été dispensée à l'aide de plateformes de conférences virtuelles, ce qui a permis de maximiser le temps disponible et d'augmenter la probabilité d'une mise en œuvre à grande échelle. Ces possibilités d'extension ont été possibles grâce à la réduction du temps de déplacement et à l'élargissement de la portée des technologies virtuelles.

En outre, l'approche de formation des formateurs en cascade, qui fait appel à des maîtres enseignants, a aidé les enseignants de différents endroits à renforcer leurs capacités et leur expertise. Elle a permis d'élargir la couverture de la formation sur une courte période, les enseignants partageant leurs connaissances avec leurs pairs. Le cadre décentralisé a également permis d'atténuer les difficultés liées à la diffusion de l'expertise à de multiples personnes. Les programmes du Kenya et du Niger ont assuré la formation des enseignants à un moment critique où les écoles étaient obligées de fermer. Ils ont démontré que la formation des enseignants peut se faire par un développement professionnel régulier et des communautés de pratique à la fois physiques et virtuelles. Les interventions ont également mis en évidence des domaines d'amélioration, par exemple, les initiatives de formation des enseignants au Niger ont montré la nécessité de réviser les manuels de formation pour s'assurer que les enseignants reçoivent des informations actualisées. L'utilisation de la formation sur les approches pédagogiques alternatives a varié entre les niveaux primaire et secondaire au Kenya. Certains enseignants, en particulier ceux du primaire, étaient réticents à l'idée d'utiliser les technologies d'apprentissage dans l'enseignement. Ces divergences montrent que des facteurs logistiques tels que la coordination, la disponibilité des ressources, le nombre d'enseignants formés et la qualité des manuels de formation ont influé sur la formation des enseignants. Au Niger, l'utilisation de comités de gestion scolaire, qui incluent des représentants de l'école, des parents et des membres de la communauté locale dans l'élaboration de plans d'action et la fourniture aux élèves de cours de rattrapage, a favorisé l'implication de la communauté dans l'éducation des enfants. L'implication de la communauté accroît la participation et l'appropriation des initiatives et renforce les liens entre le foyer et l'école, dans l'intérêt mutuel de toutes les parties concernées.

En ce qui concerne la réouverture des écoles, nos résultats ont montré que le respect des directives sanitaires était essentiel pour garantir le retour en toute sécurité des élèves à l'école. Au Malawi, les campagnes de retour à l'école ont encouragé les élèves à reprendre l'école après de multiples fermetures. Le gouvernement du Malawi a mis en œuvre des approches innovantes pour assurer une réouverture en toute sécurité, comme l'échelonnement des classes pour permettre un plus petit nombre d'élèves à la fois et l'utilisation de tentes comme espaces d'apprentissage improvisés. En

outre, l'engagement d'enseignants auxiliaires a permis d'atténuer la pénurie d'enseignants qui s'est produite en raison du besoin accru d'enseignants supplémentaires pour faire face à la réduction du nombre d'élèves par classe et aux changements d'horaires scolaires. Cependant, les données du Malawi montrent une baisse de la scolarisation, un grand pourcentage d'élèves n'ayant pas été scolarisés après la réouverture des écoles. Les élèves, en particulier les filles, ont été poussés à quitter l'école pour diverses raisons, telles que les mariages et les grossesses précoces, en raison des normes et des stéréotypes liés aux rôles des hommes et des femmes. Les normes de genre tendent à privilégier l'apprentissage des garçons par rapport à celui des filles et à reléguer ces dernières à la maison, les privant ainsi d'opportunités éducatives. Les apprenants, autres que les filles, ont cherché et exercé des activités économiques pour subvenir à leurs besoins ou à ceux de leur famille, en raison de la faiblesse de leurs moyens financiers. Les longues fermetures d'écoles ont permis aux apprenants de laisser libre cours à leur créativité ou de chercher des activités génératrices de revenus, les revenus des ménages ayant diminué en raison des pertes d'emploi dues à la pandémie. Les fermetures d'écoles ont aggravé l'abandon scolaire pour toutes les catégories d'apprenants, compliqué la réinsertion scolaire et mis en lumière la nécessité d'un développement professionnel des enseignants pour soutenir la continuité de l'apprentissage à l'aide des technologies éducatives (ADEA et al., 2021a; Coflan et Kaye, 2020).

Les interventions axées sur le bien-être des apprenants ont porté sur des aspects tels que la suffisance nutritionnelle, le soutien aux personnes déplacées à l'intérieur du pays et l'aide psychosociale aux victimes de la violence basée sur le genre. Les programmes d'alimentation scolaire permettent de répondre à un besoin humain fondamental afin que les apprenants puissent accéder à l'éducation. Ces programmes sont particulièrement utiles dans les régions où la sécheresse pousse les élèves à quitter l'école. Les données de l'Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO) indiquent que le COVID-19 a aggravé les menaces mondiales pesant sur la sécurité alimentaire, l'Afrique affichant les niveaux les plus élevés d'insécurité alimentaire. Cette situation a été attribuée aux perturbations de la chaîne d'approvisionnement et à la montée des inégalités, ainsi qu'à des facteurs naturels tels que la sécheresse (FAO et al., 2020). Nos études de cas sur l'amélioration du bien-être général par la nutrition décrivent les efforts délibérés, y compris les changements de politique, déployés par le gouvernement du Mozambique pour répondre aux besoins nutritionnels des apprenants et renforcer les systèmes de production alimentaire. Outre la pandémie de COVID-19, le Mozambique a dû faire face aux destructions causées par les cyclones, les sécheresses, les inondations et les ravageurs, qui ont touché des millions de personnes (Arabadgi de Andrade, 2021). Le programme d'alimentation scolaire PRONAE du Mozambique a été mis en place en 2013 avec un double objectif : stimuler l'économie en augmentant les achats de denrées alimentaires locales et réduire l'insécurité alimentaire (Milhorance, 2018). L'exploitation de ces cadres antérieurs à la pandémie pour la fourniture de repas scolaires a été essentielle pour assurer la continuité de la suffisance nutritionnelle, bien que pour un plus petit nombre d'écoliers. Pour améliorer le processus de distribution dans les écoles, le gouvernement peut améliorer l'administration et la gestion afin de mieux répondre au programme PRONAE. Le MINEDH et les partenaires de mise en œuvre du PRONAE sont invités à analyser les lacunes sur la base des dernières situations d'urgence et à créer de meilleurs mécanismes pour soutenir les conseils d'école sur les processus de documentation appropriés, les activités d'alimentation scolaire et la redevabilité afin de mieux répondre aux besoins nutritionnels des apprenants.

Les chercheurs ont documenté l'accent mis sur la fourniture d'un soutien d'urgence aux personnes déplacées (Roelen et al., 2017 ; White et Sabarwal, 2014). Les études de cas ont expliqué en détail comment les interventions en faveur des enfants dans les camps de personnes déplacées au Burkina

Faso et au Nigéria comprenaient un volet scolaire, de sorte que les apprenants ont reçu une éducation de base en calcul et en lecture, qui sont des compétences essentielles pour que les individus puissent contribuer à la société. Les enseignants ont également reçu une formation à la gestion des situations d'urgence et à l'apport de réponses appropriées en termes de soutien psychosocial. Le Nigeria et le Burkina Faso ont tous deux été confrontés à des crises simultanées dues à des conflits, des guerres et des violences. La formation était particulièrement pertinente pour ces deux pays, compte tenu des traumatismes, des pertes et des deuils provoqués par les multiples crises qui se sont chevauchées et qui ont coïncidé avec la pandémie de COVID-19. Afin de diminuer les risques sanitaires liés à la pandémie, les gouvernements et les partenaires de développement des deux pays ont acheté et distribué des kits sanitaires (masques, savon, papier hygiénique et stations de lavage des mains) dans les écoles, ont dispensé une éducation sur l'hygiène et l'assainissement et ont développé un module de sensibilisation au COVID-19 dans les écoles. Les participants à l'étude ont souligné que la leçon la plus importante à tirer de cette période était la capacité à développer la résilience face aux défis. Au Nigeria et au Burkina Faso, les interventions ont fait preuve de différents niveaux d'innovation. Par exemple, l'utilisation de panneaux solaires a permis de maintenir l'accès à des ressources telles que la radio, la télévision et l'internet. D'autres interventions ont mis l'accent sur la formation des facilitateurs en matière d'apprentissage fondamental et de comportement sanitaire, reflétant ainsi les liens entre l'éducation et la santé. Les interventions comprenaient également une utilisation innovante de la technologie pour soutenir l'apprentissage et l'embauche d'enseignants issus des communautés de réfugiés et d'accueil. Alors que de nombreuses personnes dans les camps de déplacés ont perdu leurs moyens de subsistance et leurs sources de revenus (Ozer et al. 2022), les participants au Nigeria ont cité la mise à disposition de ressources financières comme l'un des mécanismes de soutien mis en place par le gouvernement et les partenaires de développement. Les interventions visant à apporter un soutien psychosocial et de santé mentale aux filles et aux femmes victimes de VSBG comprennent le soutien social, la sensibilisation de la communauté et la collaboration des parties prenantes. Au Mali, le gouvernement national, l'USAID, l'UNICEF et les dirigeants communautaires ont collaboré pour créer des opportunités éducatives pour les filles et les victimes de violence sexuelle et basée sur le genre. Ces opportunités leur ont permis d'acquérir des compétences pertinentes et une autonomie économique, ce qui a amélioré leur bien-être général.

Implication du gouvernement

Nos résultats ont montré que les gouvernements, par l'intermédiaire de leurs ministères de l'éducation et en collaboration avec les partenaires au développement, ont élaboré des approches délibérées et créatives de la réouverture des écoles afin d'assurer la continuité de l'apprentissage (ADEA et al., 2021c). L'engagement des parties prenantes et l'implication du gouvernement dans la mobilisation du soutien ont été des moteurs contextuels clés pour les initiatives de réouverture des écoles. Au Niger, le ministère de l'Éducation a travaillé en collaboration avec des ONG pour former les enseignants à l'approche Enseignement au niveau approprié. Au Kenya, la Commission du service des enseignants (TSC) et le Centre pour l'enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie en Afrique (CEMASTEA), parmi d'autres parties prenantes impliquées dans le développement professionnel des éducateurs, ont collaboré pour s'assurer que les enseignants bénéficient d'une formation adéquate sur les pratiques d'enseignement efficaces. Au Kenya et au Niger, les ministères de l'éducation et les organisations partenaires ont soutenu le développement et la rédaction de manuels de formation pour le renforcement des capacités des enseignants.

Au Mozambique, le programme national d'alimentation scolaire (PRONAE) a permis aux apprenants de survivre à la pandémie de COVID-19. Le principal objectif du programme est de veiller à ce que les élèves reçoivent des repas nutritifs pour les inciter à aller à l'école et à y rester (Muchanga et Glória Sambo, 2020). Le programme d'alimentation scolaire bénéficie d'une collaboration, d'un financement et d'une mise en œuvre multipartites. Comme les élèves n'avaient pas accès aux repas scolaires en raison de la fermeture des écoles pendant la pandémie, le ministère mozambicain de l'éducation et du développement humain (MINEDH) a modifié sa politique pour permettre la livraison de rations alimentaires à domicile. Les élèves ont ainsi pu continuer à bénéficier de repas et d'une bonne alimentation. En outre, les changements apportés au menu de l'école pour augmenter le nombre d'aliments, y compris les légumes, ont constitué une étape positive pour garantir la consommation d'aliments sains par les élèves. En outre, le développement de potagers scolaires a permis d'adopter des approches durables en matière de sécurité alimentaire grâce à la production locale.

Les enfants, en particulier ceux qui sont les plus vulnérables, ont besoin d'une alimentation nutritive et équilibrée. Avant le début de la pandémie de COVID-19, les gouvernements du Burkina Faso et du Nigeria, en collaboration avec les partenaires au développement, avaient mis en place diverses interventions dans les camps de réfugiés afin de fournir aux personnes déplacées des ressources de base. Une similitude observée au Burkina Faso et au Nigeria est la collaboration entre les gouvernements et les partenaires de développement pour apporter un soutien aux personnes déplacées. Cette collaboration a permis aux enseignants des camps de déplacés de recevoir des ressources adéquates pour leur sécurité et les a aidés à respecter les directives en matière de santé. Les enseignants du Burkina Faso et du Nigeria ont reçu une formation sur la manière de dispenser une éducation de base aux élèves pendant la pandémie de COVID-19. Les gouvernements ont modifié leurs politiques pour s'assurer que les besoins nutritionnels des apprenants étaient satisfaits, et les systèmes de production alimentaire ont été renforcés, par exemple par le développement de jardins potagers.

La collaboration entre les parties prenantes a été un facteur contextuel clé pour assurer la coordination des activités, la distribution des ressources et la fourniture des services. La collaboration a permis de réduire les redondances et d'accroître l'efficacité, les différentes institutions partageant une vision commune et des résultats ciblés. Au Mali, le gouvernement a collaboré avec des partenaires au développement pour mettre en œuvre des interventions dans l'ensemble du pays, tandis qu'au Malawi, de multiples parties prenantes ont collaboré pour fournir des services garantissant que les écoles respectent les directives du ministère de la santé en matière de décongestion des salles de classe. Pour ce faire, des enseignants auxiliaires formés ont été engagés pour répondre à la demande d'enseignants supplémentaires apparue avec les salles de classe supplémentaires, des journées d'apprentissage décalées ont été incorporées et des structures d'apprentissage improvisées (par exemple, en utilisant des tentes) ont été mises en place. Le Malawi et le Mali se sont tous deux engagés à sensibiliser la communauté pour soutenir la mise en œuvre des interventions. C'est ce qui ressort des campagnes de reprise de l'école au Malawi et de la promotion des ressources sur la violence sexuelle et basée sur le genre au Mali.

Populations étudiantes vulnérables

Un aspect marquant dans tous les cas est l'omission des populations vulnérables dans la conception et la mise en œuvre des interventions, en particulier celles qui sont spécifiques au gouvernement. Cette omission a contribué à limiter les interventions aux filles, aux élèves ayant des besoins

particuliers, aux personnes déplacées et aux apprenants ou enseignants des zones à faibles revenus et marginalisées. Au Burkina Faso et au Nigeria, les interventions n'ont pas été axées sur les populations vulnérables, y compris les élèves en situation de handicap, ce qui a eu pour effet de creuser l'écart entre ces élèves et leurs pairs non handicapés. Une exception a été faite au Burkina Faso, où les personnes interrogées (par exemple, les parties prenantes) ont privilégié les personnes déplacées à l'intérieur du pays (PDIP) dans des zones telles que la région du Centre Nord. En particulier, le niveau d'implication du gouvernement varie, comme le montre le soutien limité apporté aux personnes déplacées au niveau fédéral du Nigeria. Bien que le programme d'alimentation scolaire du Mozambique ait fourni des repas aux écoliers, sa portée était limitée et un grand nombre d'enfants ont été écartés (Muchanga et Sambo, 2020). Il s'agit notamment des enfants des zones difficiles d'accès, des zones rurales et des camps de personnes déplacées à l'intérieur du pays. De même, les données sur les efforts de réouverture des écoles n'ont pas été ventilées et n'ont donc pas pu montrer les groupes d'élèves les plus touchés par les fermetures d'écoles et toujours menacés par le risque de ne pas être scolarisés.

Enseignements tirés

Plusieurs leçons peuvent être tirées de ces résultats. Les pays africains du Partenariat mondial pour l'éducation ont **mis en œuvre diverses interventions** pendant la pandémie de COVID-19 afin d'assurer la continuité de l'apprentissage. Des innovations telles que l'utilisation de centres d'apprentissage communautaires, de cours enregistrés et d'applications technologiques telles que WhatsApp, ont permis aux enseignants de dispenser des cours en dehors du cadre scolaire habituel. L'utilisation de ces alternatives a contribué à assurer un accès continu aux opportunités d'apprentissage pour les élèves. Les options technologiques, lorsqu'elles sont disponibles, permettent d'élargir la portée de l'enseignement, des résultats de l'apprentissage et de la prestation de services. Ces initiatives ont été mises en évidence au Kenya et au Niger dans le cadre d'initiatives de formation des enseignants. En raison d'infrastructures inadéquates et de la distance, les possibilités d'apprentissage à distance étaient inaccessibles à la majorité des populations étudiantes, en particulier en Afrique (Coflan et Kaye, 2020 ; Major et Francis, 2020 ; Ngware et Ochieng, 2021).

La pandémie de COVID-19 a posé des problèmes de santé qui ont eu des effets négatifs sur le bien-être des enseignants et des apprenants. **L'accès des enseignants à un soutien psychosocial** a été essentiel pour assurer la continuité de l'apprentissage, car ils ont reçu une formation sur diverses stratégies d'adaptation, lesquelles ont été partagées avec leurs élèves. Au Mali en particulier, les enseignants ont reçu une formation sur les moyens d'apporter un soutien affectif aux élèves à leur retour à l'école.

La collaboration nécessaire entre les différentes parties prenantes (acteurs étatiques et non étatiques, secteurs privé et public) a été un facteur contextuel clé qui a facilité la réussite des diverses interventions. Les collaborations multipartites incluaient également les parents et les membres de la communauté afin d'assurer une mise en œuvre rapide et efficace de l'intervention. Cette implication locale a renforcé la mobilisation et la mise en œuvre grâce à une meilleure communication au niveau local.

L'innovation est un autre facteur contextuel. Par exemple, au Kenya, les programmes de formation des enseignants ont adapté un modèle de formation des formateurs en cascade afin d'optimiser les ressources. Au Burkina Faso et au Nigeria, certains camps de réfugiés se sont tournés vers l'utilisation de panneaux solaires pour pallier les effets des ressources limitées, notamment en matière

d'électricité. Dans certains cas, comme au Kenya, le secteur privé a subventionné les frais d'Internet pour améliorer l'accès aux ressources d'enseignement et d'apprentissage en ligne. Des solutions locales ont également permis de relever les défis posés par la pandémie. Par exemple, les potagers scolaires ont contribué à la production alimentaire pour remédier à la dépendance excessive à l'égard des aliments importés.

Les pays **ont donné la priorité à la sécurité des communautés et ont mis en place des mesures** visant à garantir le respect des directives sanitaires. Dans la plupart des pays, la pandémie a encore limité le peu de soutien apporté aux populations étudiantes vulnérables. En effet, les interventions n'ont pas tenu compte des besoins des populations étudiantes vulnérables ou n'étaient pas prêtes à y répondre.

6.1. Conclusion

La pandémie de COVID-19 a eu un impact à la fois positif et négatif sur l'éducation. L'un des effets positifs a été la sensibilisation accrue aux pratiques de santé et d'hygiène et la réorganisation des technologies d'apprentissage pour assurer la continuité de l'enseignement. Des programmes de formation en ligne ont aidé les enseignants à acquérir les compétences nécessaires pour adopter d'autres méthodes d'enseignement. Les efforts déployés par le gouvernement pour mettre en œuvre des initiatives et diffuser des informations ont été un facteur contextuel clé pour assurer le succès global des interventions. Ces efforts ont été soutenus par des partenariats avec des partenaires au développement et des partenaires communautaires qui ont facilité l'extension et l'efficacité de la prestation de services. Les campagnes de retour à l'école ont permis de sensibiliser les gens à la réouverture des écoles, malgré la baisse des inscriptions. La fourniture de repas à domicile a permis aux apprenants d'avoir accès à une alimentation pendant la fermeture des écoles, garantissant ainsi leur bien-être. Les gouvernements et les partenaires au développement ont apporté un soutien psychosocial et de santé mentale dans les camps de déplacés, ainsi qu'une formation de base en calcul et en lecture. Enfin, certaines interventions qui existaient avant la pandémie (par exemple, le PRONAE, le programme national d'alimentation scolaire au Mozambique) ont joué un rôle primordial pendant la pandémie et ont servi de base aux efforts de redressement. Outre la pandémie de COVID-19, plusieurs pays ont été confrontés à des problèmes similaires liés à la crise. Par exemple, le Niger, le Burkina Faso, le Mali et le Nigeria ont été confrontés à l'insécurité due au terrorisme et à des conflits qui ont entraîné le déplacement de millions de personnes, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays. Ces défis existants ont compliqué les réponses opportunes à la pandémie, car les ressources étaient limitées face à des crises multiples qui se chevauchaient.

En résumé, plusieurs interventions ont été mises en œuvre pendant la pandémie de COVID-19 en réponse aux perturbations dans le secteur éducatif afin d'assurer la continuité de l'apprentissage. Les innovations comprenaient l'utilisation de centres d'apprentissage communautaires, de cours enregistrés et d'applications technologiques telles que WhatsApp. Parmi les facteurs contextuels qui ont facilité le succès des différentes interventions, on peut citer l'accès à un soutien psychosocial pour les apprenants et les enseignants, la collaboration entre les différentes parties prenantes (par exemple, les acteurs étatiques et non étatiques, les secteurs privé et public), la formation des enseignants à l'aide d'un modèle de formation des formateurs en cascade et les forfaits d'accès à l'internet subventionnés. Les gouvernements des différents pays ayant fait l'objet d'une étude de cas ont collaboré avec les partenaires au développement et les membres de la communauté locale afin de garantir l'efficacité et la ponctualité des interventions. En ce qui concerne les résultats de l'apprentissage, l'étude MILO (Monitoring Impacts on Learning Outcomes) de l'UNESCO montre que la pandémie de COVID-19 a eu peu d'impact sur la proportion d'élèves au Kenya, au Burkina Faso, en Zambie, au Sénégal et en Côte d'Ivoire qui ont atteint les niveaux minimums de compétence en lecture et en mathématiques (UNESCO, 2022). La sécurité a été privilégiée et des mesures ont été mises en place pour encourager le respect des directives sanitaires. Dans la plupart des pays, la pandémie a davantage pesé sur le soutien limité apporté aux populations vulnérables. Les interventions ont ignoré ou n'étaient pas préparées à répondre aux besoins de vastes populations et, plus particulièrement, des populations étudiantes vulnérables. Toutefois, dans certains pays, des réponses positives ont été apportées aux étudiants en situation de handicap. Au Kenya, par exemple,

certaines écoles accueillant des élèves en situation de handicap sont restées ouvertes pendant les fermetures d'écoles prévues par le COVID-19, afin d'assurer la sécurité et la protection des élèves. Dans l'ensemble, les interventions axées sur la violence basée sur le genre ont porté sur le genre, tandis que la plupart des interventions n'ont pas tenu compte des populations vulnérables lors de leur conception et de leur mise en œuvre. En outre, des recherches futures sont nécessaires pour évaluer l'efficacité des interventions. Les facteurs contextuels dans les différents pays comprenaient les efforts des gouvernements pour développer et diffuser des informations afin d'assurer le succès et la mise en œuvre globale des interventions. Ces efforts ont été soutenus par des partenariats avec des partenaires au développement et des partenaires communautaires qui ont facilité les efforts de mise à l'échelle et l'efficacité de la prestation de services. Les résultats fournissent des indications précieuses aux pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation pour l'élaboration de plans d'action pour la préparation aux crises ainsi que pour le renforcement des systèmes éducatifs en vue d'une programmation régulière.

6.2 Recommandations

Dans la rubrique suivante, nous proposons des recommandations politiques pour les deux domaines que sont le fonctionnement du système éducatif et le bien-être général des apprenants.

Fonctionnement du système éducatif

Formation des enseignants :

L'accent a été mis sur la nécessité de repenser les méthodes d'enseignement et d'apprentissage afin d'assurer la continuité de l'apprentissage. En concevant et en concevant de nouvelles initiatives, les parties prenantes ont intégré des modèles décentralisés créatifs afin d'accroître l'efficacité. Les parties prenantes ont collaboré dans leurs efforts pour assurer la formation et le soutien des enseignants, augmentant ainsi l'échelle des interventions et optimisant l'utilisation des ressources disponibles. Toutefois, ces avantages étaient limités aux enseignants et aux apprenants ayant accès à l'internet et aux ressources facilitant l'utilisation et l'engagement dans le développement professionnel des enseignants en ligne. Sur la base de ces résultats, nous formulons les recommandations suivantes pour renforcer la formation des enseignants pendant les situations d'urgence et pendant les périodes sans crise.

- **Action pour le perfectionnement professionnel en ligne :** Avant la pandémie, les cadres de perfectionnement professionnel pour les enseignants s'appuyaient sur des options en personne, et n'étaient guère préparés aux perturbations. Pour aller de l'avant, afin d'accroître les options et les avantages du perfectionnement professionnel en ligne des enseignants, le gouvernement devrait collaborer avec le secteur privé pour construire et renforcer les infrastructures Internet existantes. Ces structures permettraient d'accéder à des possibilités de formation dans différents contextes (zones rurales ou arides, camps de déplacés).
- **Action en faveur de l'élaboration de programmes d'études pour le perfectionnement professionnel des enseignants :** Nos résultats ont montré qu'il était nécessaire de mettre à jour les manuels de formation des enseignants. Il est donc impératif que les parties prenantes, y compris les établissements de formation des enseignants et les ministères de l'éducation, fassent participer les enseignants à l'élaboration des programmes de formation des enseignants le plus tôt possible. Cet engagement permet aux parties prenantes, y compris les décideurs, de disposer d'informations pertinentes pour l'élaboration des politiques. Les parties prenantes devraient

renforcer le programme de développement professionnel en ligne pour les enseignants afin d'inclure une formation dans différents domaines. Cette formation peut être dispensée en ligne et hors ligne afin de renforcer les capacités des enseignants dans différents domaines. Avant tout, la formation devrait être basée sur l'enseignement différencié pour les élèves apprenant à différents niveaux afin de garantir l'accès de tous les élèves au programme d'études.

- **Action en faveur de l'apprentissage continu** : Nos résultats n'ont pas fourni d'informations sur le suivi et l'évaluation des interventions de formation des enseignants, qui peuvent fournir des informations importantes sur leur efficacité. L'évaluation des composantes (par exemple, le renforcement de la théorie, l'expérience pratique, le développement du leadership) des programmes de formation des enseignants devrait être une pratique permanente, afin d'évaluer les facteurs de réussite et de renforcer les programmes. Les ministères de l'éducation et les établissements de formation des enseignants devraient collaborer pour mettre au point des mécanismes de suivi et d'évaluation.

Réouverture des écoles :

Notre analyse a mis en évidence l'existence d'une collaboration et de partenariats entre diverses institutions pour la prestation de services. En outre, le respect des directives sanitaires était essentiel lors de la réouverture des écoles afin de garantir la sécurité des élèves et des enseignants. Si certains aspects des initiatives de réouverture des écoles se sont bien déroulés, certaines lacunes ont été constatées en ce qui concerne le retour des élèves à l'école. Par exemple, il a été difficile de réduire la congestion des salles de classe afin d'avoir des classes à effectifs réduits. L'absence d'eau potable a compromis les initiatives de lavage des mains et prolongé les fermetures d'écoles, contribuant ainsi à la baisse des inscriptions. Nous proposons les recommandations suivantes pour pérenniser et renforcer les aspects positifs et relever les défis liés à la réouverture des écoles.

- **Action en faveur des infrastructures de base** : Dans certaines régions, les installations WASH de base ont compromis la mise en œuvre des initiatives de lavage des mains qui ont joué un rôle déterminant dans les efforts de retour à l'école. Par conséquent, les gouvernements devraient donner la priorité à la fourniture de ressources et d'infrastructures de base, y compris l'accès à l'eau potable. Dans la mesure du possible, les forages peuvent constituer une source potentielle d'approvisionnement en eau.
- **Des mesures pour retenir les talents** : La décongestion des écoles a entraîné un besoin d'enseignants supplémentaires, ce qui a incité à embaucher des enseignants auxiliaires comme solution. Cependant, à mesure que la pandémie diminuait et que le besoin de mesures de décongestion se réduisait, le gouvernement du Malawi n'a pas pu retenir les enseignants. Les enseignants auxiliaires qui ont été engagés pendant la pandémie de COVID-19 devraient être recrutés en tant qu'enseignants permanents afin de réduire le nombre d'élèves par enseignant et de permettre la réduction du nombre d'élèves par classe. Le gouvernement devrait collaborer avec les organismes de réglementation pour mettre en place un processus permettant aux enseignants auxiliaires qui n'ont pas de qualifications d'en obtenir. En outre, le gouvernement devrait travailler en collaboration avec les ministères pour créer les fonds nécessaires à l'emploi permanent des enseignants auxiliaires.
- **Action en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie** : L'augmentation des responsabilités financières est l'une des raisons qui ont empêché les apprenants de réintégrer

l'école. Pour attirer et motiver les apprenants à retourner à l'école, les parties prenantes (par exemple, les enseignants, les spécialistes des programmes) devraient envisager d'incorporer des compétences professionnelles et des parcours école-travail dans le programme d'études afin de motiver les élèves à retourner à l'école et aussi la transition des élèves vers le marché du travail.

- **Action en faveur de l'implication communautaire** : Les écoles du Malawi ont travaillé en étroite collaboration avec la communauté pour encourager le retour des élèves à l'école. Au-delà de la période pandémique, les gouvernements peuvent emprunter et adapter des initiatives telles que le recours à des groupes de mères pour assurer la liaison entre le foyer, l'école et la communauté, en particulier pour les filles ayant abandonné l'école.

Bien-être général des apprenants

Nutrition :

L'initiative d'alimentation scolaire financée et soutenue par de multiples parties prenantes a permis de fournir des repas aux ménages au Mozambique. Cependant, cette initiative n'a bénéficié qu'à un petit nombre d'élèves et des données plus précises sur les parents et les enfants sont nécessaires pour la rendre plus efficace. Par ailleurs, nos résultats ont montré que le manuel sur le programme d'alimentation scolaire était prêt à être diffusé. Sur la base de ces résultats, nous proposons les recommandations suivantes :

- **Action pour la gestion des données** : Il était nécessaire de disposer de registres précis pour la distribution des repas. Régulièrement, les écoles devraient actualiser leurs registres afin de refléter avec précision les informations relatives aux élèves et aux parents. Cela permettra une réponse plus rapide pour la distribution des repas. Des informations plus précises permettront également de s'assurer que les élèves ne sont pas exclus de la distribution des repas en cas de crise.
- **Action en faveur des initiatives locales** : La dépendance par rapport aux importations de denrées alimentaires au Mozambique a entraîné des retards dans la distribution des repas scolaires. Par conséquent, les gouvernements devraient offrir des incitations aux écoles qui s'engagent dans le développement de potagers scolaires. Ces incitations peuvent inclure la fourniture de l'équipement nécessaire, des semences et un soutien pour les coûts d'entretien.
- **Action en faveur de l'autonomisation économique** : Des niveaux de pauvreté élevés contribuent à priver les apprenants et les communautés de leurs droits. L'accès limité aux besoins de base a un impact négatif sur la participation à l'apprentissage. Les gouvernements, en collaboration avec les partenaires au développement, peuvent fournir un revenu de base universel ou un programme de transferts monétaires afin de doter les familles de ressources financières leur permettant d'accéder aux besoins de base ou de faire face aux dépenses liées à l'école.
- **Action pour la mise à l'échelle** : Le programme d'alimentation scolaire a été mis en œuvre à petite échelle. Pour qu'il profite à un plus grand nombre d'apprenants, la compréhension des composantes du programme d'alimentation scolaire qui ont bien fonctionné pourrait aider les parties prenantes à l'étendre à de plus grandes populations. Les gouvernements, par l'intermédiaire des ministères de l'agriculture, les partenaires au développement et les

communautés locales peuvent identifier les principaux facteurs de réussite du programme et améliorer la portée des meilleures pratiques dans différents contextes.

- **Action en faveur d'une communication novatrice** : Pour accroître encore la visibilité des initiatives d'alimentation scolaire, les parties prenantes (par exemple, les agences gouvernementales et les partenaires au développement) pourraient utiliser de multiples plateformes pour diffuser rapidement les informations.

Soutien psychosocial :

Les interventions basées sur des opportunités éducatives de qualité peuvent permettre de discuter des effets délétères de la violence sexuelle et basée sur le genre et de doter les filles et les garçons des informations et des ressources nécessaires pour se prendre en charge. En outre, les programmes de lutte contre la pauvreté, tels que les transferts monétaires, peuvent renforcer l'autonomie économique des filles et réduire les risques de violence sexuelle et basée sur le genre en leur offrant des sources de revenus sûres.

- **Action de sensibilisation communautaire** : Le manque d'informations sur les violences sexuelles et basées sur le genre perpétue les préjudices subis par les personnes touchées. Les communautés devraient être ciblées avec des informations essentielles sur les ressources disponibles et sur l'importance de garantir la protection des droits des filles.
- **Action en faveur des mécanismes de signalement** : En raison de l'absence de canaux de signalement, il est difficile pour les filles de demander réparation à la suite d'actes de violence. Les gouvernements, les partenaires au développement et le secteur privé devraient mettre en place des lignes vertes anonymes et confidentielles qui apportent un soutien et permettent aux victimes de signaler les cas de violence basée sur le genre.
- **Action en faveur de l'émancipation économique** : Le manque d'autonomie des filles a contribué à leur dépendance aux ressources financières et à la recherche de celles-ci, ce qui peut les empêcher de fréquenter l'école. Les gouvernements, les partenaires au développement et le secteur privé devraient proposer des cours sur l'esprit d'entreprise et des pistes d'opportunités économiques pour les filles.

Soutien aux personnes déplacées :

Les apprenants vivant dans les camps de déplacés ont reçu une formation de base en calcul et en lecture. La collaboration entre les partenaires au développement et de la communauté a permis à ces apprenants de bénéficier d'une formation et des fournitures nécessaires. Des innovations telles que l'utilisation de panneaux solaires leur ont permis d'accéder à des ressources de base pour faciliter leur apprentissage. Cependant, la pandémie a également creusé les inégalités en matière d'accès à l'éducation et de résultats d'apprentissage. Nous proposons les recommandations suivantes aux gouvernements et aux parties prenantes.

- **Action pour le gouvernement** : Une réponse rapide et des efforts de redressement à la suite d'une crise telle qu'une pandémie peuvent tirer profit de plans stratégiques. Ces plans étaient largement absents dans l'ensemble, mais plus encore pour les personnes déplacées. Pour ce faire, les gouvernements doivent élaborer des plans d'action sur la préparation aux crises en mettant en place des mécanismes de partage de l'information, des données et de la

communication. Pour une transition plus douce vers la programmation régulière, les gouvernements devraient réduire les obstacles en construisant des systèmes d'éducation et des infrastructures internet robustes. En outre, les gouvernements devraient renforcer les capacités techniques, matérielles et financières des différentes agences gouvernementales. Il s'agit notamment d'équiper et de former le personnel impliqué dans la mise en œuvre des politiques.

- **Action pour les spécialistes des programmes scolaires** : L'apprentissage dans les camps de déplacés a été impacté par le manque de ressources adéquates. Pour améliorer l'accès à des opportunités d'éducation de qualité dans les camps de PDIP, les spécialistes doivent revoir les supports pédagogiques et développer des innovations pédagogiques qui contribuent à l'apprentissage, en particulier dans les camps de PDIP.
- **Action pour le gouvernement et les partenaires au développement** : Les apprenants dans les camps de PDIP ont dû improviser et faire avec des ressources inadéquates, il est nécessaire d'améliorer les environnements d'apprentissage pour les apprenants dans les camps de PDIP en fournissant des ressources adéquates, y compris du personnel formé. De plus, ils devraient développer des approches durables pour accroître l'appropriation des solutions au niveau local.
- **L'action pour les interventionnistes** : La pandémie a mis en évidence la nécessité d'un soutien psychosocial. Les parties prenantes, et plus particulièrement les personnes qui conçoivent les interventions, devraient prioriser le soutien psychosocial et la violence basée sur le genre dans les interventions

Références

- ACT (2017). Mother groups bringing dignity to girls in Malawi. Retrieved from <https://africanchildtrust.org.uk/mother-groups-bringing-dignity-girls-malawi/>
- ADEA, AU/CIEFFA, & APHRC (2022). Learning assessment during the COVID-19 pandemic in Africa. Abidjan, Ouagadougou, Nairobi: ADEA, AU/CIEFFA, APHRC.
- ADEA, AU/CIEFFA, & APHRC (2022). Teacher Training and Support in Africa during the COVID-19 Pandemic. Abidjan, Ouagadougou, Nairobi: ADEA, AU/CIEFFA, APHRC.
- ADEA, AU/CIEFFA, & APHRC. (2021a). Teacher Training and Support in Africa during the COVID-19 pandemic. Abidjan, Ouagadougou, Nairobi: ADEA, AU/CIEFFA, APHRC.
- ADEA, AU/CIEFFA, & APHRC. (2021b). The Well-Being Of School Children In Africa During The Covid-19 Pandemic. Abidjan, Ouagadougou, Nairobi: ADEA, AU/CIEFFA, APHRC.
- ADEA, AU/CIEFFA & APHRC. (2021c). School Reopening in Africa during the COVID-19 Pandemic. Abidjan, Ouagadougou, Nairobi: ADEA, AU/CIEFFA, APHRC.
- African Union. (2021). African Union Biennial Report on Home-Grown School Feeding (2019-2020). Addis Ababa: African Union. Retrieved from https://au.int/sites/default/files/documents/40022-doc-final_biannual_report.pdf
- Akmal, M., Hares, S., & O'Donnell, M. (2020). *Gendered Impacts of COVID-19 School Closures: Insights from Frontline Organizations*. Retrieved from <https://www.cgdev.org/sites/default/files/gendered-impacts-covid-19-school-closures-insights-frontline-organizations.pdf>
- Amnesty International (2021). Retrieved from <https://www.amnesty.org/en/location/africa/west-and-central-africa/mali/report-mali/>
- Arabadgi de Andrade, Y. (2021). How school feeding is keeping children in classes in disaster and conflict-affected areas in Mozambique. Retrieved from <https://www.wfp.org/stories/how-school-feeding-keeping-children-classes-disaster-and-conflict-affected-areas-mozambique>
- Burde, D., Guven, O., Kelcey, J., Lahmann, H., & Al-Abbadi, K. (2015). What works to promote children's educational access, quality of learning and wellbeing in crisis-affected contexts: Education Rigorous Literature Review. Department for International Development. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/470773/Education-emergencies-rigorous-review2.pdf
- CEMASTEА (2021a). Teaching and learning during covid-19 pandemic: insights from selected mathematics and science teachers in kenya. Nairobi: CEMASTEА. <https://www.cemastea.ac.ke/index.php/component/k2/item/318-teaching-and-learning-during-covid-19-pandemic-insights-from-selected-mathematics-and-science-teachers-in-kenya>
- CEMASTEА (2021b). CEMASTEА Conducts Online County TPD Course for Mathematics and Science Teachers October 2021. Nairobi: CEMASTEА. <https://educationupdates.co.ke/cemastea-conducts-online-county-tpd-course-for-mathematics-and-science-teachers-october-2021/>

- Chiwaula, L. W., Kadzamira, E. C., & Meke, E. S. (2021). The Impact of COVID-19 on Primary Education in Malawi: Exploring Policy Responses and Practices. *Journal of International Cooperation in Education*, 24(2), 61-76.
- Dessy, S., Gninafon, H., Tiberti, L., & Tiberti, M. (2021). COVID-19 lockdowns reduce children's probability to return to school: evidence from Nigeria. Retrieved from <https://blogs.worldbank.org/developmenttalk/covid-19-lockdowns-reduce-childrens-probability-return-school-evidence-nigeria>
- FAO, IFAD, UNICEF, WFP & WHO. (2020). The State of Food Security and Nutrition in the World 2020. Transforming food systems for affordable healthy diets. Rome, FAO. (also available at <https://doi.org/10.4060/ca9692en>).
- Filmer, D. (2008). Disability, poverty, and schooling in developing countries: Results from 14 household surveys. *World Bank Economic Review* 22(1),141–163.
- French Development Agency, (2021). Niger: Restoring an education system hit hard by COVID. Retrieved from <https://www.afd.fr/en/actualites/niger-restoring-education-system-hit-hard-covid>
- George, A. L., & Bennett. (2005). Case studies and theory development in the social sciences. Cambridge, MA: MIT Press.
- GPE (2021). Niger: Strengthening the resilience of the education system to limit the effects of COVID-19. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/blog/niger-strengthening-resilience-education-system-limit-effects-covid-19>
- GPE (2020a). Malawi Covid-19 Education Sector Response. GPE. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020%2008%20COVID-19%20AFF%20Request%20Malawi%20-%20Verified.pdf>
- GPE (2020b). Rwanda Covid-19 Education Response (GPE) (P174046). GPE. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-07-COVID-19%20AFF-Request%20Rwanda%20-%20Verified.pdf>
- GPE (2020c). Programme d'Appui au Développement de l'Éducation du Sénégal: Riposte et Résilience face au COVID-19 (PADES_RR). GPE. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-07-COVID-19%20AFF-Request%20Senegal.pdf>
- GPE (2020d). Implementation Support Program of the Niger Response Plan for the COVID-19 education. GPE. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020%2008%20COVID-19%20AFF%20Request%20Niger%20-%20Verified.pdf>
- GPE (2020e). Continuite pedagogique et resilience du systeme educatif au Congolais face au COVID-19. GPE. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-07-Requete-financement-accelere-covid-19-document-programme-republique-congo.pdf>
- Gustafsson, J. (2017). Single case studies vs. multiple case studies: A comparative study. Available at: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1064378/FULLTEXT01.pdf>
- Hennessey, S., Harrison, D., & Wamakote, L. (2010). Teacher Factors Influencing Classroom Use of ICT in Sub-Saharan Africa. *Itupale Online Journal of African Studies*, 2, 39- 54.

- Ismael, O. (2021). COVID-19 and sexual and gender-based violence in the Lake Chad Basin. AU/Lake Chad Basin Commission/UNDP. Retrieved from <https://www.africa.undp.org/content/rba/en/home/search.html?q=COVID-19+and+sexual+and+gender-based+violence+in+the+Lake+Chad+Basin>
- Kenya Bureau of Statistics [KBS] (2022). Economic Survey 2022. [online] Available at: < <https://www.knbs.or.ke/wp-content/uploads/2022/05/2022-Economic-Survey1.pdf>.
- Japan International Cooperation Agency (2022). School for All Project in Africa: Data shows dramatic improvement in children's education. Retrieved from https://www.jica.go.jp/english/news/field/2022/20221118_11.html
- Joining forces for Africa (2021). Protecting children during the COVID-19 crisis and beyond. Retrieved from <https://www.wvi.org/sites/default/files/2021-09/Protecting-children-during-the-COVID-19-crisis-and-beyond.pdf>
- Jukes, M. (2005). The long-term impact of preschool health and nutrition on education. *Food and Nutrition Bulletin*, 26(2_suppl2), S193-S201.
- Levy, J. (2008). Case studies: Types, designs, and logics of inference. *Conflict Management and Peace Science*, 25(1), 1-18.
- Makanda J. & Mumbi, A. (2022). SMASE Training for secondary school mathematics & science teacher. Nairobi: CEMASTEAM. <https://www.cemastea.ac.ke/index.php/component/k2/item/334-smase-training-for-secondary-schools-mathematics-science-teachers>
- Martens, M. L., & Carvalho, M. M. (2016). The challenge of introducing sustainability into project management function: multiple-case studies. *Journal of Cleaner Production*, 117, 29-40.
- Mbewa, D. (2020). Concern in Malawi as early marriages, teen pregnancies rise amid school closures. Retrieved from <https://africa.cgtn.com/2020/07/28/concern-in-malawi-as-early-marriages-teen-pregnancies-rise-amid-school-closures/>
- Milhorance, C. (2018). PAA Africa's contributions to the consolidation of PRONAE in Mozambique.
- Ministry of Education. (2010 - 2021). Education Management Information Systems (from 2010 to 2021). Lilongwe: Government Printers.
- MoEST. (2020). Proposal for Global Partnership for Education Accelerated Funding for COVID-19 Response (Malawi)
- Muchanga, G. & Sambo, L. (2020). School dropouts in Mozambique: Study of Mocuba and Lugela, cases in Zambezia Province.
- Munthali, A. (2021). Malawi: Auxiliary teachers save the day. UNICEF & GPE. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/blog/malawi-auxiliary-teachers-save-day>
- Musa, S. S., Odey, G. O., Musa, M. K., Alhaj, S. M., Sunday, B. A., Muhammad, S. M., & Lucero-Prisno, D. E. (2021). Early marriage and teenage pregnancy: The unspoken consequences of COVID-19 pandemic in Nigeria. *Public health in practice* (Oxford, England), 2, 100152. <https://doi.org/10.1016/j.puhip.2021.100152>
- Ngware, N., & Ochieng, V. (2021). Keeping class in session: A case study of EdTech and the COVID-19 response in Kenya. APHRC. Retrieved from <https://aphrc.org/publication/keeping-class-in-session-a-case-study-of-edtech-and-the-covid-19-response-in-kenya/>

- Nicolai, Susan. (2003). Education in Emergencies: A tool kit for starting and managing education in emergencies. London: Save the Children UK.
<https://resourcecentre.savethechildren.net/node/3299/pdf/3299.pdf>
- Ozer, P., Dembele, A., Yameogo, S., Hut, E., De Longueville, F. (2022). The impact of COVID-19 on the living and survival conditions of Internally Displaced Persons in Burkina Faso. *World Development Perspectives*. 25. 100393. <https://doi.org/10.1016/j.wdp.2022.100393>.
- Plan International. (2022). Education in an emergency: A little girl's dream. Case Studies. retrieved from <https://plan-international.org/mali/case-studies/education-in-emergency-a-little-girls-dream/>
- Roelen, K., Delap, E., Jones, C., & Chettri, H. K. (2017). Improving child wellbeing and care in Sub-Saharan Africa: The role of social protection. *Children and Youth Services Review*, 73, 309-318. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.12.020>
- South-South Galaxy (n.d). Scaling up of school-feeding in Mozambique through south-south and triangular cooperation. Retrieved from <https://my.southsouth-galaxy.org/en/solutions/detail/scaling-up-school-feeding-in-mozambique-through-sstc-to-reach-the-most-vulnerable-and-contribute-to-achieving-sdg2-by-2030#:~:text=An%20innovative%20arrangement%20between%20WFP,all%20ten%20provinces%20in%20Mozambique>
- Srivastava, P., Cardini A., Matovich I., Moussy H., Gagnon A., Jenkins R., Reuge N., Moriarty K., & Anderson S. (2020). COVID-19 and the global education emergency: Planning systems for recovery and resilience. INEE. https://inee.org/system/files/resources/T20_TF11_PB6.pdf
- Teachers Taskforce (2020). How the COVID-19 pandemic is affecting contract teachers in sub-Saharan Africa. Teachers Taskforce. Retrieved from <https://teachertaskforce.org/blog/how-covid-19-pandemic-affecting-contract-teachers-sub-saharan-africa>
- UNESCO (2022). COVID-19 in Sub-Saharan Africa: Monitoring Impacts on Learning Outcomes Main Report. C.P 250 Succursale H Montréal, Québec H3G 2K8 Canada: UNESCO Institute for Statistics. <https://milo.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/17/2022/01/MILOSummary-Full-Report.pdf>
- UNHCR (2020a). Refugee children hard hit by coronavirus school closures. UNHCR blogs. Retrieved from <https://www.unhcr.org/news/stories/2020/5/5eb94dd14/refugee-children-hard-hit-coronavirus-school-closures.html>
- UNICEF (2021). Sub-Saharan Africa: Growing up in crisis in a world of opportunities. UNICEF. Retrieved from <https://www.unicef.org/media/96356/file/Sub-Saharan%20Africa%20%E2%80%93%20Growing%20up%20in%20crisis%20in%20a%20world%20of%20opportunities%20.pdf>
- UNICEF (2021). Nigeria Humanitarian: 2021 situation reports. Retrieved from <https://www.unicef.org/media/112491/file/Nigeria-Humanitarian-SitRep-30-September-2021.pdf>; <https://www.unicef.org/documents/nigeria-humanitarian-situation-report-30-june-2021>; <https://www.unicef.org/documents/nigeria-humanitarian-situation-report-31-march-2021>
- UNICEF (2020a). *BURKINA FASO: COVID-19 Situation Report #4*. Retrieved from <https://www.unicef.org/media/78506/file/Burkina-Faso-COVID19-SitRep-22-July-2020.pdf>

- UNICEF & WHO. (2020). WHO, UNICEF urge safe school reopening in Africa [Press release]. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/feature-stories/detail/who-unicef-urge-safe-school-reopening-in-africa>
- USAID (n.d). MALI Girls Leadership and Empowerment through Education (GLEE). Retrieved from <https://winrock.org/wp-content/uploads/2018/04/USAID-Mali-GLEE-Handout-1.pdf>
- Verwimp, P., & Maystadt, J. (2015). Forced Displacement and Refugees in Sub-Saharan Africa: An Economic Inquiry. Policy Research Working Paper; No. 7517. World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/23481> License: CC BY 3.0 IGO.”
- White, H. & Sabarwal, S. (2014). Developing and selecting measures of child well-being Methodological Briefs Impact Evaluation No. 11. Retrieved from https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/brief_11_developing_selecting_measures_eng.pdf
- WFP (2020a). *A chance for every school child: Partnering to scale up School Health and Nutrition for Human Capital. WFP School Feeding Strategy 2020 - 2030*. Retrieved from <https://pmnch.who.int/resources/publications/m/item/a-chance-for-every-school-child.-partnering-to-scale-up-school-health-and-nutrition-in-the-covid-era>
- WFP (2020b). *State of School Feeding Worldwide 2020. Rome, World Food Programme*. Retrieved from <https://www.wfp.org/school-meals>
- World Vision (2020). A Perfect Storm: Millions More Children at Risk of Violence Under Lockdown and into the ‘New Normal’. Retrieved from https://www.wvi.org/sites/default/files/2020-05/Aftershocks%20FINAL%20VERSION_0.pdf
- Yeboah, H., & Yaya, S. (2023). Health and economic implications of the ongoing coronavirus disease (COVID-19) pandemic on women and children in Africa. *Reproductive Health* 20, 70. <https://doi.org/10.1186/s12978-023-01616-w>
- Yin, R. K. (2017). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Washington DC: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- You, D., Lindt, N., Allen, R. Hansen, C., Beise, J. & Blume, S. (2020). Migrant and displaced children in the age of COVID-19: How the pandemic is impacting them and what can we do to help. *Migration Policy Practice*, Vol. X, Number 2. Retrieved from <https://www.unicef.org/media/68761/file>
- Young, J. & Adib, C. (2020). The shadow pandemic: Gender-based violence and Covid-19. The International Growth Center. Retrieved from <https://www.theigc.org/blog/the-shadow-pandemic-gender-based-violence-and-covid-19/>
- Young Lives, African Child Policy Forum & Save the Children (2014). Children’s well-being and work in sub-Saharan Africa. Policy Brief. Retrieved from <https://www.younglives.org.uk/content/childrens-well-being-and-work-sub-saharan-afric>