

RÉOUVRIR LES ÉCOLES AVEC RÉSILIENCE :

Leçons tirées de l'enseignement à distance pendant la
COVID-19 en Afrique de l'Ouest et du Centre

L'enseignement avant la COVID-19

Bien que l'accès à l'enseignement en Afrique subsaharienne se soit nettement amélioré au cours des dernières décennies, près d'un tiers des enfants (31,2 %) en âge de fréquenter l'école primaire et le premier cycle du secondaire en Afrique de l'Ouest et du Centre¹ n'ont pas accès à l'éducation de base (UNICEF, 2021a). En raison d'obstacles du côté de la demande, en premier lieu la pauvreté et les normes socioculturelles en vigueur, et du côté de l'offre, notamment la pénurie d'établissements scolaires et le faible niveau des acquis scolaires, les enfants ont beaucoup moins de chances d'être scolarisés, d'assister aux cours et de progresser (UNICEF, 2021a). En République démocratique du Congo, en raison notamment des conflits sociopolitiques localisés, le taux d'exclusion scolaire a atteint 57 % dans certaines provinces touchées par les conflits en 2019 (UNICEF, 2021a). Dans le centre du Sahel et dans le bassin du lac Tchad, les groupes de belligérants ciblent de plus en plus souvent les écoles et les enfants : près de 2 millions d'enfants ont ainsi vu leur scolarité perturbée en 2019 (UNICEF, 2019). Les conflits dans les pays



¹ Selon la catégorisation de l'UNICEF, l'Afrique de l'Ouest et du Centre se compose des pays suivants : Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Cabo Verde, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Libéria, Mali, Mauritanie, Niger, Nigéria, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Sierra Leone, Tchad et Togo.

limitrophes, les tensions aux frontières et l'afflux de réfugiés et de personnes déplacées exercent une énorme pression sur les systèmes scolaires, comme c'est le cas au Niger et au Tchad (UNICEF, 2021a).

En Afrique de l'Ouest et du Centre, le taux de scolarisation est très inégal au sein des pays et entre eux² : l'exclusion scolaire touche principalement les enfants vivant en milieu rural, les filles³ et, surtout, les enfants issus de ménages pauvres. Ainsi, au Nigéria et en Sierra Leone, le taux d'exclusion scolaire chez les enfants en âge de fréquenter l'école primaire est entre 3 et 3,5 fois plus élevé en zone rurale qu'en zone urbaine (UNICEF, 2021a). Au Bénin et au Nigéria, deux des pays présentant les plus fortes disparités entre les quintiles de richesse, entre 60 et 65 % des enfants les plus pauvres en âge de fréquenter l'école primaire ne sont pas scolarisés, alors qu'entre 3 et 7 % des enfants les plus riches ne le sont pas (UNICEF, 2021a).

Avant la pandémie de COVID-19, la région connaissait déjà une grave crise de l'apprentissage. Une grande majorité d'élèves scolarisés ne maîtrisait pas les compétences fondamentales en lecture, en écriture et en calcul attendues à leur niveau. Dans les pays francophones de la région, la part d'enfants maîtrisant les compétences minimales en lecture est passée de 41 % à 52 % entre 2014 et 2019, tandis que la part d'enfants maîtrisant les compétences minimales en



© UNICEF/UN0507560/DEJONGH

mathématiques n'a que très légèrement augmenté, passant de 36 % à 38 % (PASEC, 2015 ; PASEC, 2020). En 2019, dans la région, la part d'enfants âgés de 10 ans touchés par la pauvreté des apprentissages (c'est-à-dire les enfants non scolarisés ou ne maîtrisant pas les compétences minimales en lecture) allait de 30 % au Gabon jusqu'au taux vertigineux de 97 % en République démocratique du Congo. En Afrique de l'Ouest et du Centre, la fermeture des établissements scolaires durant la COVID-19 a mis à rude épreuve les systèmes d'éducation nationaux, qui rencontraient déjà des difficultés dans l'enseignement des compétences fondamentales indispensables pour réussir à l'école et dans la société. Entre janvier et décembre 2020, en raison de la fermeture totale des établissements, les

enfants ont manqué en moyenne 90 jours d'école au niveau préscolaire, 83 au primaire et au premier cycle du secondaire, et 82 au deuxième cycle du secondaire (UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, 2021⁴). Les pays déjà en queue de peloton en matière d'apprentissage, notamment le Ghana, le Congo, le Libéria, la République démocratique du Congo et le Tchad, ont connu les plus longues périodes de fermeture de la région durant la pandémie (voir figure 1). Azevedo et al. (2020) estiment qu'en raison de la pandémie, les enfants en Afrique subsaharienne ont perdu entre 0,3 et 0,9 année de scolarité ajustée en fonction de l'apprentissage⁵, ce qui pourrait donner lieu à une perte annuelle de revenus allant de 4 à 10 % par élève⁶.

2 Sur les 41 millions d'enfants et d'adolescents n'ayant pas accès à l'éducation de base, plus de deux tiers vivent au Nigéria (16,5 millions), au Niger (3,3 millions), en République démocratique du Congo (3,2 millions), au Burkina Faso (2,8 millions) et au Mali (2,2 millions). Le taux d'exclusion scolaire chez les enfants en âge de fréquenter l'école primaire est compris entre 3 % au Congo et 43 % au Mali et au Niger (UNICEF, 2021a).

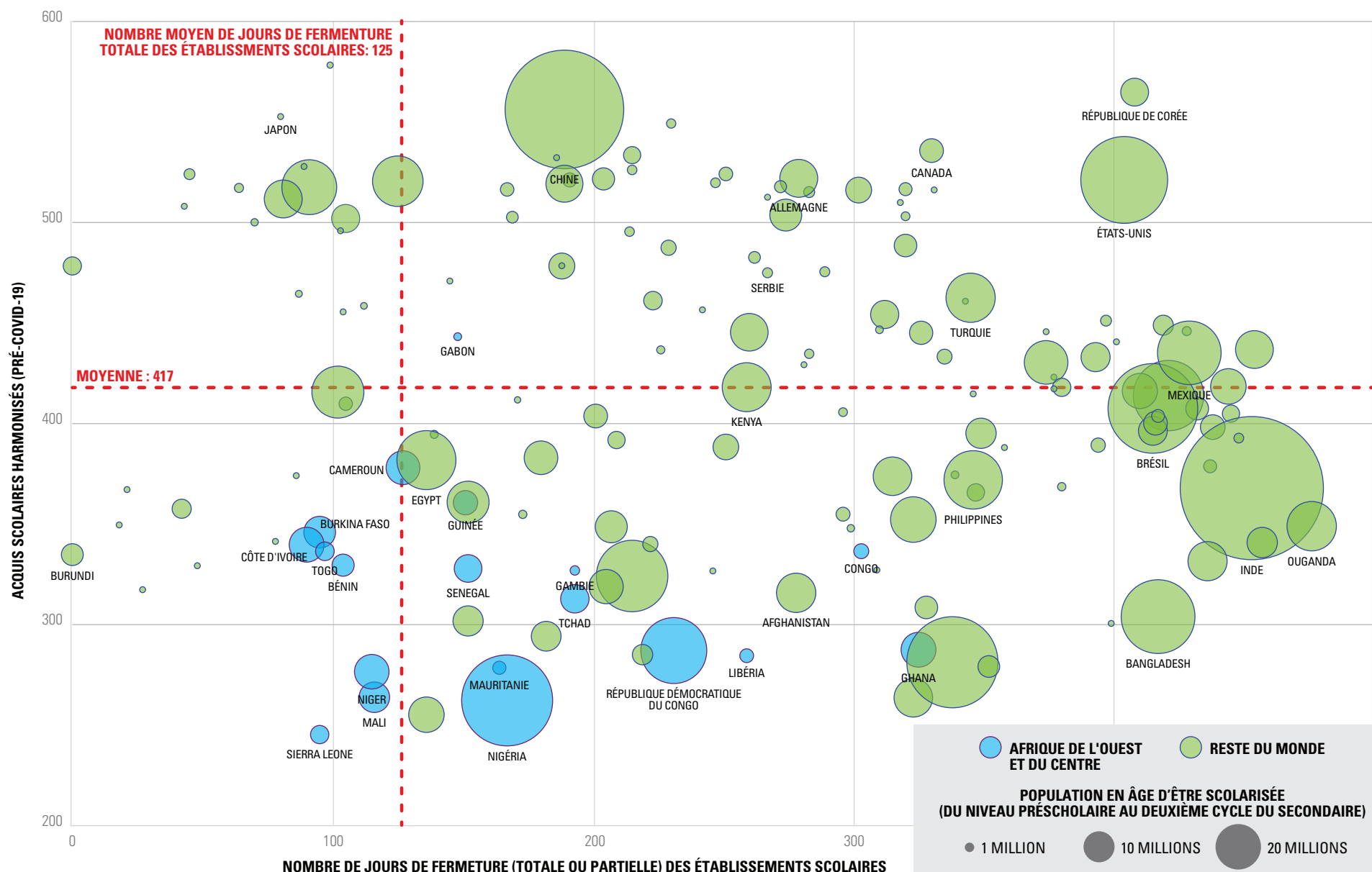
3 Le Sénégal, la Gambie et la Sierra Leone, où le taux d'exclusion scolaire des filles est inférieur à celui des garçons, font figure d'exceptions.

4 Il sied de noter que sur les 24 pays de la région Afrique de l'Ouest et du Centre, 15 ont répondu à cette enquête.

5 L'année de scolarité ajustée en fonction de l'apprentissage (learning-adjusted years of schooling- LAYS) permet de mesurer l'évolution de l'apprentissage sur le plan quantitatif et qualitatif au moyen d'un seul indicateur. Les estimations sur la perte d'années de scolarité ajustées en fonction de l'apprentissage à l'échelle régionale de l'Afrique de l'Ouest et du Centre ne sont pas encore disponibles.

6 Pour en savoir plus sur le revenu annuel moyen en Afrique subsaharienne, veuillez consulter les données de la Banque mondiale sur le produit intérieur brut par habitant (2020) disponibles à l'adresse suivante : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/NY.GDP.PCAP.PPKD?locations=ZG>

FIGURE 1. Acquis scolaires harmonisés en fonction du nombre de **jours de fermeture (totale ou partielle) des établissements scolaires** entre février 2020 et août 2021



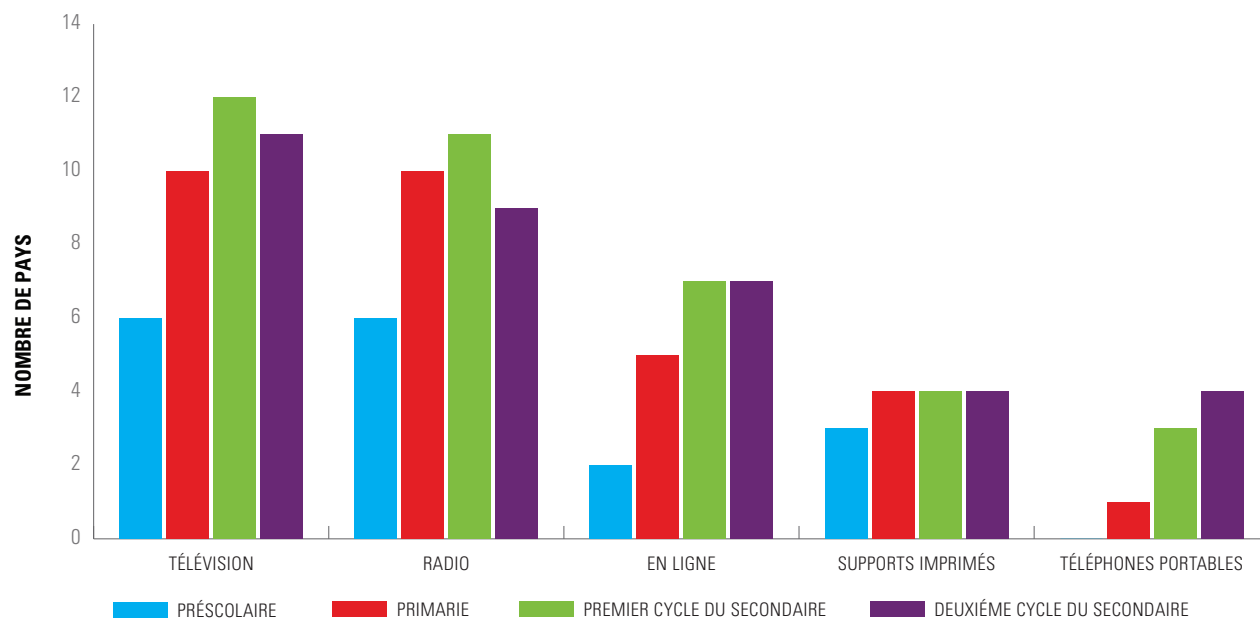
Note : les données sur les acquis scolaires avant la COVID-19 sont tirées de la base de données sur les acquis scolaires harmonisés de 164 pays sur la période 2000-2017 (Angrist et al., 2021). Les données sur la durée de la fermeture totale des établissements scolaires proviennent du programme de suivi mondial des fermetures d'écoles dues à la COVID-19 de l'UNESCO. La taille du cercle représente la population en âge d'être scolarisée d'un pays dont les données ont été recueillies par l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Politiques d'enseignement à distance et accès aux technologies

Les pays de l'Afrique de l'Ouest et du Centre ont mis en place des interventions visant à assurer la continuité pédagogique pendant la fermeture des établissements scolaires due à la COVID-19 (UNICEF, 2021b ; Banque mondiale et OCDE, 2021). Des plateformes numériques, des émissions radiodiffusées et télévisées et des supports imprimés ont été mis en place pour atteindre les personnes ne disposant pas d'appareils connectés à Internet ou n'ayant pas accès à l'électricité.

Les gouvernements de la région ont surtout misé sur la radio et la télévision pour assurer la continuité pédagogique durant la fermeture des écoles (UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, 2021). Comme l'indique la figure 2, sur les 15 pays ayant répondu à l'enquête, entre 6 et 12, selon le niveau d'enseignement, ont diffusé des cours à la télévision et entre 6 et 11 ont diffusé des cours à la radio. Au Nigéria, les autorités fédérales et nationales chargées de l'enseignement ont collaboré avec des médias et des opérateurs de téléphonie mobile pour diffuser des cours conformes au programme scolaire national (Adediran, à paraître). En Guinée équatoriale, des cours étaient diffusés en direct à la radio afin que les parents et les élèves puissent poser des questions aux enseignants. On estime que 115 000 enfants en âge de fréquenter l'enseignement préscolaire et le primaire (70 %) ont pu bénéficier de ce programme chaque

FIGURE 2. Modalités d'enseignement à distance adoptées par les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre



Source : UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, 2021. Sur les 24 pays de la région Afrique de l'Ouest et Afrique du Centre, 15 ont communiqué des données

semaine (UNICEF, 2020). Cinq pays ont mis en place des cours en ligne pour les élèves du primaire, et sept pour les élèves du secondaire (UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, 2021).

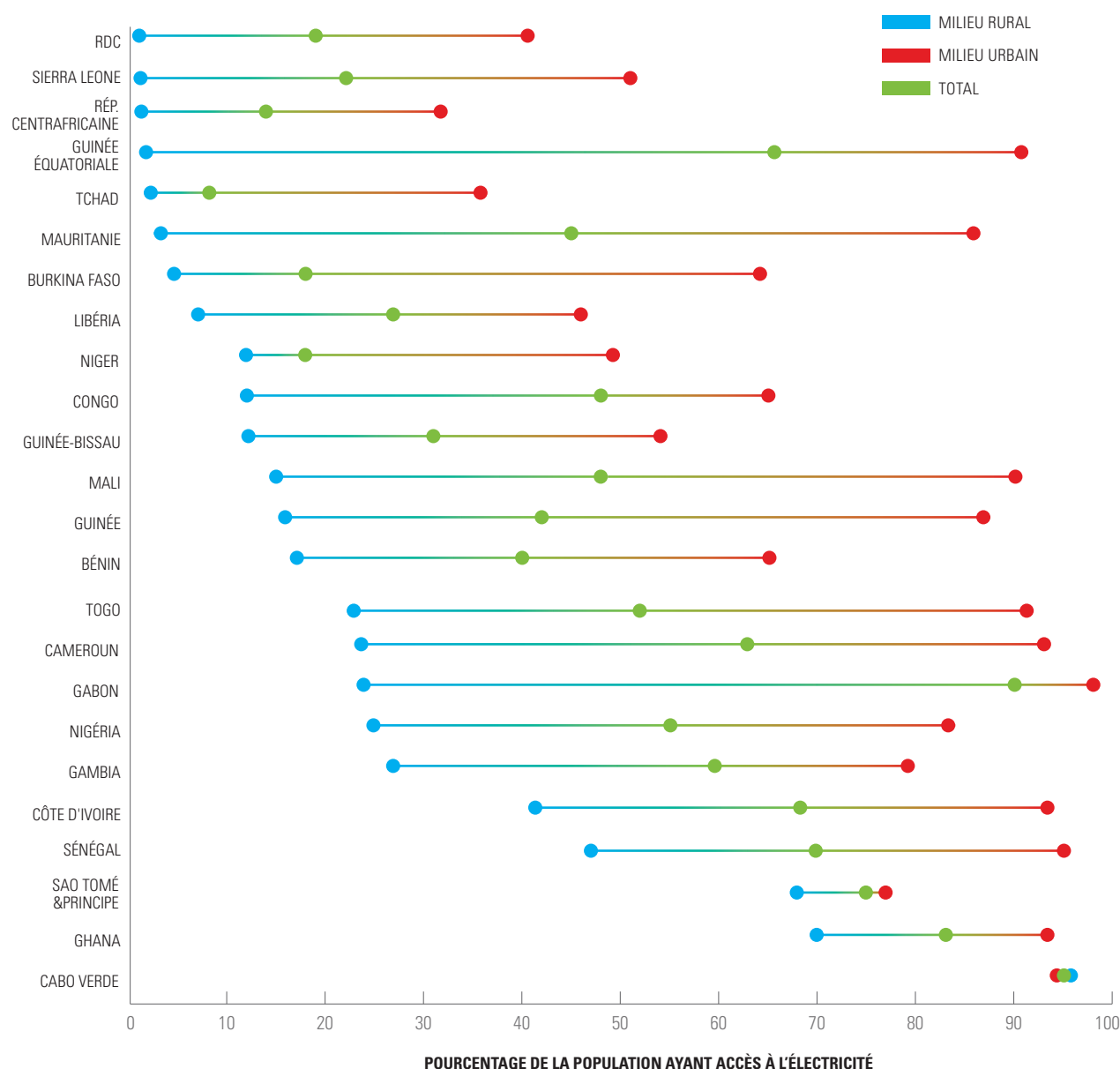
Si les cours en ligne, à la radio et à la télévision ont constitué le fer de lance des stratégies visant à assurer la continuité durant la fermeture des écoles, les technologies requises pour les mettre en place

sont très inégalement réparties dans la région. De fortes disparités existent entre les pays. Ainsi, le taux d'électrification atteint 8 % au Tchad, 14 % en République centrafricaine, 19 % au Niger et en République démocratique du Congo et 23 % en Sierra Leone. Les taux les plus élevés sont observés au Sénégal (70 %), à Sao Tomé-et-Principe (75 %), au Ghana (84 %), au Gabon (91 %) et au Cabo Verde (96 %) (données tirées des *World Development*

Indicators). Le raccordement au réseau électrique est très hétérogène au sein même des pays et tend à être meilleur dans les zones urbaines, y compris dans les pays où le taux d'électrification est plus élevé (voir figure 3). L'accès à l'électricité au sein de la population rurale ne dépasse pas 5 % dans certains pays, dont le Burkina Faso, la Guinée équatoriale, la Mauritanie, la République centrafricaine, la République démocratique du Congo, la Sierra Leone et le Tchad (*World Development Indicators*).

Le taux d'équipement en appareils donnant accès au contenu numérique, radiodiffusé et télévisé est également faible, en particulier en milieu rural (voir figure 4). Le téléphone portable est de loin l'outil le plus accessible. La télévision est répandue en milieu urbain, où 70 % des ménages en possèdent une, contre seulement 30 % en milieu rural, sans doute car les personnes des régions rurales ont moins accès à l'électricité et gagnent un plus petit revenu. L'accès à Internet et aux équipements informatiques est faible même en milieu urbain, où moins de 20 % des ménages ont les moyens de s'en procurer. Ce taux chute à moins de 10 % en milieu rural. L'accès restreint à Internet s'explique non seulement par l'alimentation électrique inexistante ou irrégulière, mais également par le coût prohibitif des données (UNICEF et UIT, 2020). Ainsi, malgré son taux d'électrification parmi les meilleurs de la région, le Ghana s'est vu dans l'obligation de suspendre les cours sur une plateforme en ligne à cause du coût élevé des données et de l'accès restreint à Internet (Owusu-Fordjour, 2020). De même, l'instabilité de la connectivité a constitué l'un des principaux obstacles à l'enseignement à distance au Nigéria et en Côte d'Ivoire, deux autres pays où le taux d'électrification est parmi les plus élevés (Adediran, à paraître ;

FIGURE 3. Accès à l'électricité en milieux rural et urbain en Afrique de l'Ouest et du Centre



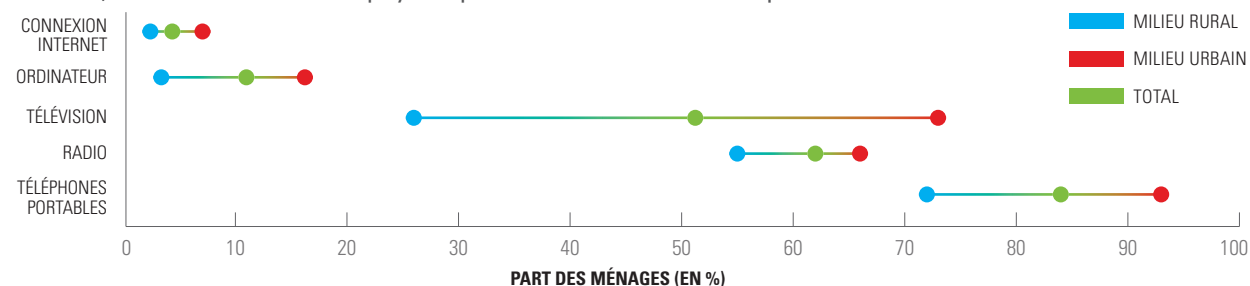
Source : indicateurs de développement dans le monde 2014-2019 et enquêtes par grappes à indicateurs multiples (MICS) 2015.

Ministère de l'éducation nationale de la République de Côte d'Ivoire, 2020). Le faible nombre de postes de radio et de télévision a constitué une autre barrière, en particulier lorsque les enfants d'âges et de niveaux différents d'une même famille devaient se partager l'accès aux appareils, comme ce fut le cas en Sierra Leone, où par conséquent les élèves du secondaire ont été ciblés en priorité et peu de temps d'antenne a été accordé à l'enseignement préscolaire et primaire (Turay, à paraître).

Pour l'enseignement à distance, les pays de l'Afrique de l'Ouest et du Centre ont accordé moins d'importance aux supports imprimés et aux téléphones portables, pourtant plus accessibles et utilisés (voir partie suivante). Sur les 15 pays ayant communiqué des données, seuls quatre ont distribué des cours imprimés à emporter chez soi aux élèves du primaire et du secondaire (UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, 2021). Quatre pays ont eu recours au téléphone portable comme outil pédagogique pour le deuxième cycle du secondaire, trois pour le premier cycle du secondaire et seulement un pour le primaire (UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, 2021).

L'enseignement préscolaire a été particulièrement négligé, et ce, quel que soit le mode d'enseignement à distance (voir figure 2). La fermeture des établissements due à la COVID-19 n'a fait que relâcher la participation déjà modeste (18 %) aux programmes d'enseignement préscolaire en Afrique de l'Ouest et du Centre. Cette tendance est d'autant plus inquiétante compte tenu du rôle fondamental de l'enseignement préscolaire, qui augmente les chances de l'enfant de poursuivre ses apprentissages et favorise son bien-être tout au long de sa vie. Lorsque les apprentissages prennent du retard durant la petite enfance, les enfants

FIGURE 4. Part des ménages disposant de technologies permettant l'enseignement à distance, en milieu rural et urbain, dans une sélection de pays disposant de données en Afrique de l'Ouest et du Centre



Source : enquêtes démographiques et de santé (DHS) et MICS. Moyennes pondérées des pays fondées sur les effectifs scolaires.

ENCADRÉ 1. APPUI AUX ENSEIGNANTS POUR LA FORMATION À L'ANIMATION DE COURS À DISTANCE

Le succès de l'enseignement à distance nécessite bien plus qu'un accès équitable aux technologies. Il implique également de former les enseignants à l'animation des cours et à l'évaluation des progrès des élèves à distance, en intégrant la technologie dans la cadre scolaire. L'absence de formation des enseignants aux pratiques de l'enseignement à distance constitue l'une des principales lacunes relevées à l'échelle mondiale (Dreesen *et al.*, 2020). Les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre ne font pas exception à la règle.

Le Cameroun, le Ghana, le Libéria et le Togo sont les seuls pays où les enseignants ont reçu une formation spéciale au niveau national pour les aider à basculer vers l'enseignement à distance (UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, 2021). Des formations ont été animées au niveau infranational au Tchad, ou organisées à l'initiative des établissements scolaires au Ghana et au des établissements scolaires au Ghana et au Libéria. Dans d'autres pays, les

contenus pédagogiques ont été adaptés pour faciliter l'enseignement à distance. Cette stratégie a été mise en œuvre à l'échelle nationale au Cameroun, au Niger et au Ghana (dans ce dernier pays, les établissements scolaires se sont également vu déléguer certaines responsabilités), tandis qu'au Libéria, elle a été laissée à l'initiative d'entités locales (UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, 2021).

Cependant, même lorsqu'ils ont pu se former à l'enseignement à distance après le début de la pandémie, les enseignants n'ont pas pu acquérir toutes les compétences et ressources nécessaires pour mobiliser efficacement leurs élèves (Adediran, à paraître ; Turay, à paraître ; Landim, 2021 ; Mimche, à paraître). Ils n'ont pu garder qu'un contact épisodique avec leurs élèves, et faute d'outils permettant le contrôle ponctuel des acquis, il leur a été difficile de déterminer les meilleures solutions pédagogiques et techniques à mettre en place pour faire cours à distance.

sont plus susceptibles de rester à la traîne durant le reste de leur scolarité (Nugroho *et al.*, 2021).

Enfin, l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement à distance est une pratique encore peu répandue. En 2020, seul le Sénégal a mesuré l'efficacité des contenus pédagogiques mis en ligne par le

biais d'évaluations auprès des élèves. Le Sénégal, Sao Tomé-et-Principe et le Mali ont mené une évaluation des programmes éducatifs télévisés. La République démocratique du Congo, le Libéria, le Mali, le Sénégal et Sao Tomé-et-Principe ont évalué les programmes radiodiffusés (UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, 2021).

Enseignement à distance : de la stratégie à la mise en pratique

Aperçu sur le recours à l'enseignement à distance dans la région

Au niveau du primaire, la Sierra Leone se classe parmi les pays les plus performants de la sous-région, plus de 95 % des ménages ayant déclaré qu'au moins un enfant assistait aux cours à distance (IPA, 2020d). Dans les autres pays, la part des ménages dont les enfants assistent aux cours à distance va d'environ 65 % au Ghana (IPA, 2020c) et 70 % au Burkina Faso (IPA, 2020a) à près de 80 % en Côte d'Ivoire (IPA, 2020b) et au Sénégal (Le Nestour *et al.*, 2020). Les enquêtes révèlent que le taux d'exclusion est plus élevé chez les ménages plus défavorisés, par exemple au Burkina Faso (IPA, 2020a), au Nigéria (Siwatu *et al.*, 2020) et au Sénégal (Le Nestour *et al.*, 2020), ainsi que chez les ménages ayant un plus faible niveau d'études et ceux vivant en dehors des capitales (Sénégal, Mali).

Le taux de participation aux activités d'enseignement à distance était généralement meilleur dans le secondaire que dans le primaire. Si les élèves plus âgés sont souvent plus autonomes et ont moins besoin de l'aide de leurs parents, cela a des



répercussions en matière d'équité. En effet, les jeunes qui atteignent un plus haut niveau d'études sont justement ceux qui profitent davantage des cours à distance.

Parmi les élèves du secondaire, la participation d'au moins un enfant par ménage aux programmes d'enseignement à distance a atteint environ 75 % des personnes interrogées au Burkina Faso (IPA, 2020a), 85 % en Côte d'Ivoire (IPA, 2020b) et plus de 90 % au Sénégal (Le Nestour *et al.*, 2020).

En Côte d'Ivoire, avec l'appui de l'UNICEF, le Ministère de l'éducation a mis en place « Mon école à la maison », une plateforme de ressources pédagogiques en ligne destinées aux élèves du primaire et du secondaire pour les aider à se préparer aux examens⁷. Le taux de participation est toutefois resté faible : 48 % des participants ont suivi le module pendant seulement une semaine, et seuls 9 % ont complété jusqu'au bout les six semaines du programme (Ministère de l'éducation nationale de la République de Côte d'Ivoire, 2020).

⁷ Le site contient des ressources pédagogiques adaptées pour trois niveaux sanctionnés par un examen national : le CM2 au primaire et la 3^e et la Terminale au secondaire. Ces ressources ont été diffusées à la radio et à la télévision, sur les médias sociaux et par SMS (accessibles sur des téléphones basiques).

Plus de la moitié des personnes interrogées en Côte d'Ivoire et la quasi-totalité en Sierra Leone ont indiqué que les enfants fréquentant le primaire et le secondaire consacraient au moins trois heures par semaine en moyenne à des activités pédagogiques à distance (IPA, 2020b ; IPA, 2020d). L'écart est impressionnant, puisqu'en temps normal, les enfants passent entre 25 et 30 heures par semaine à l'école. En Côte d'Ivoire, plus de 20 % des élèves ont étudié à distance plus de 10 heures par semaine ; en Sierra Leone, où le taux de participation à l'enseignement à distance était plus élevé que la moyenne, ce pourcentage a atteint presque 60 %. Au Ghana, les élèves ont travaillé 5,9 heures par semaine à la maison, sans écart notable entre les ménages riches et pauvres (IPA, 2020c). Le manque de motivation des élèves apparaît comme

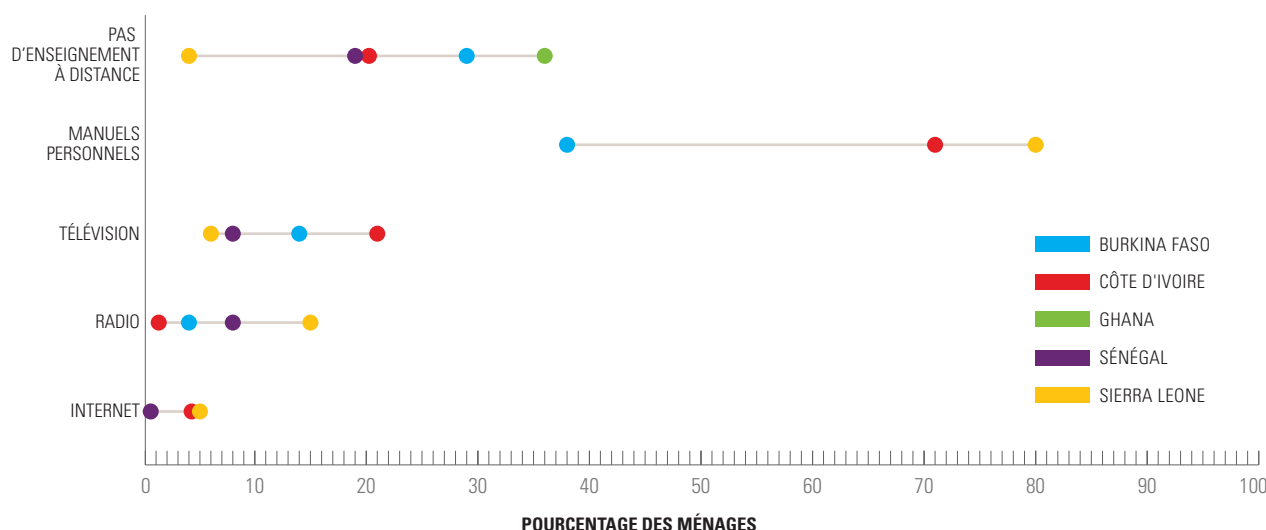
l'un des principaux obstacles à une participation plus active aux programmes d'apprentissage à la maison (p. ex., IPA, 2020a ; IPA, 2020b ; IPA, 2020c). Le faible investissement parental dans l'école à la maison, les contenus pédagogiques non adaptés ou peu attractifs, ainsi que l'absence d'outils efficaces d'évaluation des progrès des élèves pendant la fermeture des établissements scolaires (p. ex., Turay, à paraître) sont des facteurs de démotivation, accentués par les interactions limitées entre les enseignants et leurs élèves. Un autre facteur limitant le temps d'étude à la maison est la hausse avérée des tâches domestiques et autres travaux demandés aux enfants, notamment aux filles, dans plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre (Save the Children, 2021 ; IPA, 2020d ; UNICEF, 2021a).

La figure 5 résume le recours aux différents modes d'instruction à distance pour les élèves du primaire dans la région. Chaque mode d'instruction est ensuite étudié individuellement.

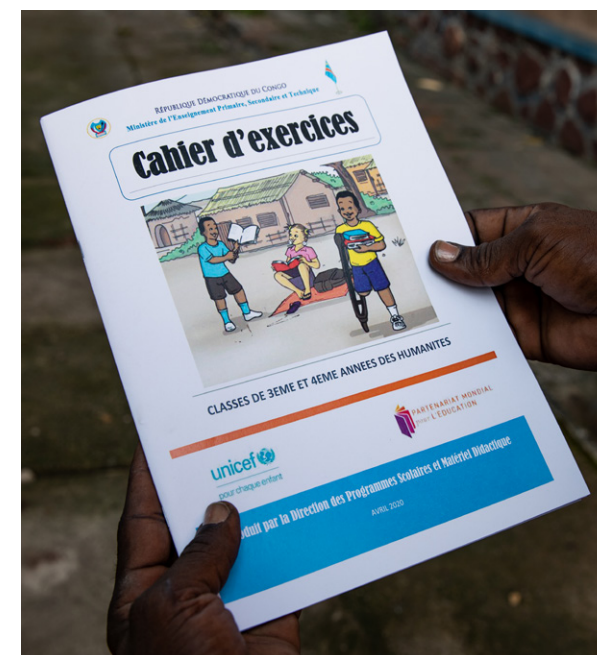
Supports imprimés

Durant la fermeture des établissements scolaires, les supports imprimés ont constitué le premier outil d'apprentissage à la maison. Parmi les familles pratiquant l'école à la maison, plus de 40 % ont utilisé leurs propres manuels au Burkina Faso (IPA, 2020a), contre plus de 70 % en Côte d'Ivoire (IPA, 2020b) et 80 % en Sierra Leone (IPA, 2020d). Cependant, les familles disposaient rarement des supports pédagogiques, notamment les manuels et ouvrages scolaires, dont elles avaient besoin (UNESCO, à paraître ; Save the Children, 2021).

FIGURE 5. Participation des élèves du primaire aux différents modes d'enseignement à distance



Note : d'après la compilation par les auteurs d'enquêtes menées en 2020 et 2021. Pour la catégorie « Pas d'enseignement à distance », le total correspond à l'échantillon complet des personnes avec enfants interrogées pour chaque enquête. Pour toutes les autres catégories, le total correspond au nombre de ménages avec enfants ayant pratiqué l'école à la maison. Par exemple, environ 70 % des ménages pratiquant l'école à la maison en Côte d'Ivoire ont utilisé leurs propres manuels.



Au Libéria, dans le cadre du programme national d'enseignement à distance, les établissements scolaires ont fait office de point de récupération des supports imprimés. Des agents communautaires ont mobilisé les parents : ils leur ont expliqué l'importance de ces supports pédagogiques pour l'apprentissage de leurs enfants à la maison et la procédure à suivre pour les récupérer (Chávez et al., 2021). Les manuels scolaires fournis par les établissements étaient moins répandus que les manuels disponibles au niveau du ménage : moins d'un ménage sur cinq les a utilisés au Burkina Faso et environ deux ménages sur cinq en Sierra Leone (IPA, 2020a ; IPA, 2020d).

Radio, télévision et Internet

Bien que dans les politiques publiques la priorité ait été accordée aux cours radiodiffusés et télévisés, leur utilisation a été faible dans la pratique. Pour l'enseignement primaire, le pourcentage de ménages ayant accédé aux contenus radiodiffusés et télévisés est allé de 2 % en Côte d'Ivoire à 15 % en Sierra Leone. Pour l'enseignement secondaire, ce taux était légèrement plus élevé, allant de 5 à 7 % en Sierra Leone jusqu'à environ 20 % en Côte d'Ivoire.

Les élèves du secondaire ont davantage suivi les cours à la télévision qu'à la radio. Sans surprise,



© UNICEF/UN0452188/BEGUEL

ENCADRÉ 2. UTILISATION DES SUPPORTS IMPRIMÉS DURANT LA FERMETURE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES : L'EXPÉRIENCE PASS+

Avant la pandémie de COVID-19, le programme PASS+, mis en œuvre par Plan International et la Fondation Strømme, offrait des cours accélérés en présentiel aux enfants non scolarisés âgés de 8 à 12 ans au Burkina Faso, au Mali et au Niger. À la fin du programme, les participants entraient directement en quatrième année de primaire. Pour assurer la continuité pédagogique durant la pandémie, les partenaires de mise en œuvre se sont tournés vers les supports imprimés, avec une première cible de 10 000 enfants non scolarisés au Mali et au Niger⁸ (51 % de garçons et 49 % de filles).

Ces supports étaient fondés sur le cursus accéléré en vigueur avant la pandémie. Le contenu a été adapté au niveau de connaissance et de compétence et à l'âge des apprenants, grâce à un système de retour d'information et de validation impliquant les partenaires gouvernementaux, les acteurs internationaux de l'éducation et l'équipe de mise en œuvre du programme. Les supports ont été spécialement conçus pour faciliter l'apprentissage individuel : emploi de termes familiers et de situations connues de l'enfant ; formats attractifs (images, jeux, quiz) ; et niveaux de difficulté progressifs. Les enfants

pouvaient ainsi accomplir au moins certaines tâches, quel que soit leur niveau de maîtrise. L'accent a été mis sur les fondamentaux en lecture, en écriture et en calcul. Le support fait 44 pages, ce qui représente un mois de cours. Les participants devaient remplir au moins deux pages par jour, l'une en mathématiques et l'autre en français. Ces supports peuvent également servir à l'élaboration de modules de rattrapage pour les enfants scolarisés ayant des difficultés à suivre le rythme, notamment lors de la fermeture des établissements scolaires en période de crise prolongée. Un guide d'orientation a été publié à l'intention des personnes s'occupant d'enfants pour les aider dans leur rôle d'accompagnement au quotidien et les encourager à contrôler régulièrement les progrès accomplis.

L'expérience du programme PASS+ montre que les supports imprimés à emporter chez soi sont efficaces lorsque les enfants n'ont pas accès aux appareils connectés à Internet ni aux postes de radio ou de télévision. Ce type de support peut être rapidement déployé par le biais de réseaux communautaires, et son contenu adapté au niveau de compétence et aux besoins des apprenants. Au total, 95 % des apprenants ciblés

ont reçu des supports imprimés. Cette réussite a été rendue possible grâce à l'excellente coordination entre les partenaires de mise en œuvre, qui ont acheminé les articles vers les villages, et les comités scolaires, qui ont fait du porte-à-porte pour les remettre aux familles. Un dispositif de suivi impliquant les enseignants et les acteurs locaux a été mis en place pour vérifier que les supports étaient bien utilisés. Chaque semaine, le superviseur d'un centre d'apprentissage faisait un point par téléphone avec les comités de gestion des établissements scolaires sur les progrès des élèves et les éventuelles difficultés rencontrées. À la reprise des cours en présentiel, les participants ont présenté leur livret d'exercice à leur enseignant pour évaluation. Au total, 75 % des participants ont fait tous les exercices, pour certains dans le cadre de séances en petits groupes organisées par les comités scolaires. Ce taux d'utilisation est élevé comparé à celui des contenus pédagogiques diffusés à la radio, à la télévision ou en ligne. Après correction des exercices, les livrets, qui contenaient de nombreux petits textes et glossaires illustrés, ont été rendus aux élèves pour servir de supports de lecture.

8 Au Burkina Faso, également membre du programme, les manuels n'ont pas été distribués puisque les écoles ont rouvert fin mai 2020.

compte tenu de la faible disponibilité des appareils numériques, les ressources en ligne ont été peu utilisées dans l'ensemble des pays disposant de données, avec un taux allant de 1 % au Nigéria à 15 % au Ghana. Des écarts marqués existent également au sein des pays. Ainsi, au Mali, environ 21 % des ménages vivant à Bamako ont indiqué qu'ils avaient utilisé des ressources en ligne, contre moins de 1 % des ménages vivant en milieu rural (INSTAT, 2020).

Pertes d'apprentissage et creusement des inégalités

Les premières données suggèrent que les inégalités d'apprentissage entre les élèves augmentent dans la région et que l'accès aux outils d'apprentissage à distance ne constitue pas une garantie d'acquisition des savoirs. En Côte d'Ivoire, seuls 30 % environ des utilisateurs de la plateforme « Mon école à la maison » vivant en milieu rural ont déclaré en avoir compris le contenu pédagogique, contre plus de 70 % des utilisateurs vivant en milieu urbain (Ministère de l'éducation nationale de la République de Côte d'Ivoire, 2020). Cet écart peut s'expliquer par le fait que dans les zones urbaines, les échanges entre élèves et enseignants sont plus fréquents et les parents sont plus présents pour accompagner leurs enfants dans leurs apprentissages. En zone urbaine, les parents sont d'ailleurs beaucoup plus susceptibles de s'impliquer dans les apprentissages de leurs enfants qu'en zone rurale (Ministère de l'éducation nationale de la République de Côte d'Ivoire, 2020). Une enquête menée après la réouverture des établissements scolaires a révélé que pour les enfants des ménages pauvres, les enfants disposant de moins de fournitures scolaires et, plus particulièrement, les enfants dont les parents avaient un faible niveau



d'études, les compétences fondamentales en lecture, en écriture et en calcul acquises durant la fermeture des établissements étaient plus faibles (Ministère de l'éducation nationale de la République de Côte d'Ivoire, 2021). Les autres pays de la région ont eux aussi fait face au manque de capacité et de disponibilité des personnes s'occupant d'enfants pour accompagner l'apprentissage à la maison (UNESCO, à paraître ; Save the Children, 2021 ; IPA, 2020c ; Le Nestour et al., 2020). Ce phénomène s'explique en grande partie par la méconnaissance des objectifs du programme scolaire, ainsi que par les contraintes de temps plus lourdes en situation de crise économique.

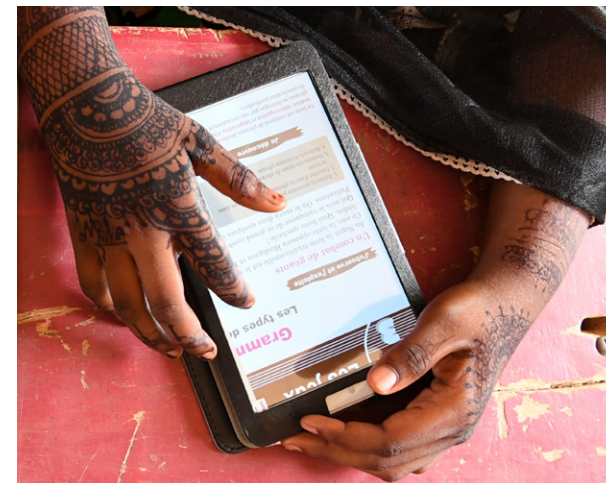
Selon une enquête de Save the Children menée en 2021 auprès de ses bénéficiaires dans la région, deux enfants âgés de 11 à 17 ans sur trois ont déclaré qu'ils avaient appris « très peu de choses » et 16 % qu'ils n'avaient « rien appris » durant la période de confinement. Les retours des personnes s'occupant d'enfants vont également dans ce sens, la moitié ayant déclaré que les enfants n'avaient appris que « peu de choses » durant le confinement (Save the Children, 2021). Une enquête téléphonique portant sur les compétences fondamentales en lecture, en écriture et en calcul d'un échantillon d'élèves du primaire issus de quartiers défavorisés d'Accra, au

Ghana, révèle que les enfants scolarisés dans les écoles publiques et ceux issus de ménages pauvres étaient en retard sur leurs pairs scolarisés dans des établissements privés et issus de ménages favorisés⁹ (IPA, 2021). En effet, les établissements privés offraient un apprentissage à distance plus personnalisé, mobilisaient davantage les élèves et pouvaient compter sur un plus grand investissement des parents dans la scolarité de leurs enfants (IPA, 2021). Les données d'autres pays mettent également en évidence cet écart entre l'enseignement public et l'enseignement privé. Au Cameroun, par exemple, les enseignants du privé étaient plus susceptibles de

prendre des initiatives pour communiquer avec leurs élèves du primaire et du secondaire sur les médias sociaux, en leur envoyant des exercices et des corrigés (Mimche, à paraître).

Fermeture des établissements pendant la COVID-19 et au-delà : renforcer la résilience des systèmes éducatifs

Il est évident que la fermeture des établissements scolaires due à la COVID-19 aura des effets à long terme sur l'éducation des enfants, leur bien-être



© UNICEF/UN0318708/DEJONGH

ENCADRÉ 3. PRIORITÉ À L'ÉQUITÉ : FAVORISER L'ACCÈS DES PERSONNES MARGINALISÉES À L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE

Seuls quelques pays ont adopté des mesures spéciales pour rendre l'enseignement à distance plus accessible aux groupes marginalisés, notamment le Nigéria, le Ghana, la République démocratique du Congo et le Sénégal.

Le Nigéria a financé l'achat d'appareils permettant aux enfants handicapés, aux filles et aux réfugiés de suivre les cours à distance (UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, 2021). Des programmes d'aide visant les familles à faible revenu ont été mis en œuvre à l'échelle nationale : dans l'État de Lagos, des smartphones ont été distribués aux enfants des familles à faible revenu ; dans l'État d'Oyo, les élèves ont reçu des données mobiles gratuites afin de pouvoir assister aux cours en ligne (Adediran, à paraître).

Le Nigéria, le Sénégal et la Gambie ont par ailleurs mis en place des aides financières en faveur des enfants handicapés (UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, 2021). Au Nigéria et au Sénégal, les réfugiés et les filles ont également bénéficié d'une aide financière supplémentaire (UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, 2021).

Le Ghana, le Nigéria et la République démocratique du Congo ont encouragé le recours à des supports pédagogiques adaptés pour les enfants handicapés, les filles et les réfugiés. Le Cameroun a quant à lui adopté ce type de mesures pour les réfugiés. En Côte d'Ivoire, les supports pédagogiques élaborés dans le cadre du programme « Mon école à la maison » ont été traduits en langue des signes et en braille pour environ 850 enfants sourds ou malentendants et malvoyants. Enfin, le Ghana et la République démocratique du Congo ont mis en place des plateformes d'apprentissage asynchrone¹⁰ destinées aux enfants handicapés, aux réfugiés et aux filles.

En dépit des efforts accomplis sur le plan programmatique, les données révèlent que l'enseignement à distance doit mieux prendre en compte les besoins des groupes marginalisés. Dans les précédentes parties de ce rapport, nous avons examiné les obstacles rencontrés par les apprenants vivant dans les zones rurales et reculées et issus de milieux défavorisés. De nouveaux dispositifs d'appui financier doivent être mobilisés de toute urgence en

faveur des enfants handicapés, y compris dans les pays ayant déjà mis en place des programmes d'aide en faveur de ces personnes vulnérables. Au Nigéria, par exemple, les parents d'enfants handicapés étaient plus susceptibles de signaler un manque de supports pédagogiques adaptés (Adediran, à paraître). Au Ghana, les enseignants ont indiqué que les enfants handicapés ne pouvaient pas accéder aux contenus pédagogiques radiodiffusés et télévisés. Les personnes s'occupant d'enfants ont indiqué que les méthodes d'enseignement à distance et les supports pédagogiques mis en place par les établissements scolaires étaient inadaptés (IPA, 2021). Au Cameroun, les programmes éducatifs diffusés à la radio et à la télévision n'étaient pas adaptés aux besoins particuliers des enfants handicapés, et ceux-ci ne bénéficiaient d'aucun accompagnement psychosocial (Mimche, à paraître).

Enfin, très peu de mesures ont été prises en faveur des minorités ethniques et linguistiques dans la région, sauf au Sénégal et en République démocratique du Congo (UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, 2021).

9 Ce retard porte sur les connaissances et compétences qui auraient dû être acquises entre mars et juillet 2020 si les établissements scolaires étaient restés ouverts.

10 Dans le cadre de l'apprentissage asynchrone, l'élève suit les cours en différé, à son propre rythme, sans interaction en temps réel avec les enseignants ni avec ses camarades de classe.

et leur subsistance, et que leur réouverture devrait avoir lieu dès que possible (UNICEF, 2021d). La crise sanitaire a mis en lumière la nécessité de créer des dispositifs d'enseignement à distance fiables, afin que le secteur de l'éducation devienne plus résilient face aux crises.

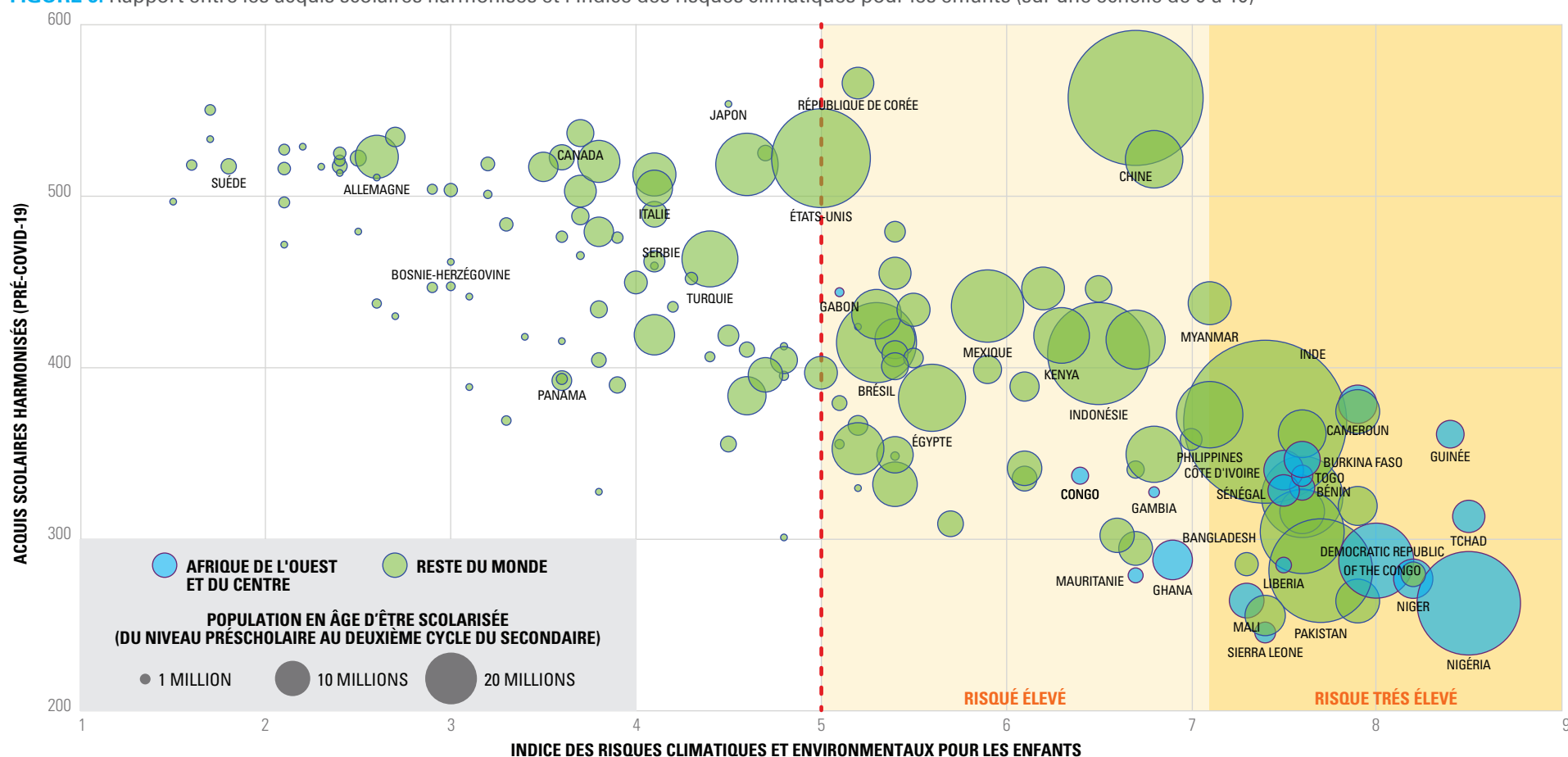
En Afrique de l'Ouest et du Centre, le secteur de l'éducation devra être capable de résister

aux catastrophes de plus en plus fréquentes liées aux changements climatiques, telles que les fortes sécheresses et les inondations, en particulier au Sahel, où les températures devraient augmenter 1,5 fois plus que dans le reste du monde. Selon l'Indice des risques climatiques et environnementaux pour les enfants, sur les 24 pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre, 16 font partie des 30 pays où les enfants sont le

plus exposés aux risques liés aux changements climatiques (UNICEF, 2021c).

Parmi les dix pays les plus touchés par les effets des changements climatiques dans le monde, sept sont des pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre, la République centrafricaine, le Tchad, le Nigéria, la Guinée et la Guinée-Bissau étant les plus menacés (UNICEF, 2021c, voir figure 6).

FIGURE 6. Rapport entre les acquis scolaires harmonisés et l'Indice des risques climatiques pour les enfants (sur une échelle de 0 à 10)



Note : la figure met en rapport le niveau d'apprentissage avant la COVID-19 (tel que mesuré par les acquis scolaires harmonisés) et l'Indice de risques climatiques et environnementaux pour les enfants, dans chaque pays. Les pays situés dans la partie inférieure du graphique présentaient un plus faible niveau d'apprentissage avant la COVID-19. La taille du cercle représente la population en âge d'être scolarisée d'un pays.

Conclusions et recommandations

Ce rapport met en évidence certaines des difficultés qui ont menacé la réussite des stratégies d'enseignement à distance dans les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre, et fournit des exemples de pratiques prometteuses, en particulier pour les ménages les plus marginalisés. Les principales difficultés rencontrées ont été 1) l'accès restreint à l'électricité et aux technologies, 2) l'absence de contenus adaptés et attractifs diffusés en recourant à des modes d'enseignement à distance, 3) le faible appui aux enseignants et aux parents, et 4) le suivi et l'évaluation insuffisants pour élaborer des politiques publiques ciblées. Les actions ci-dessous sont préconisées pour renforcer la résilience du secteur de l'éducation en Afrique de l'Ouest et du Centre afin que celui-ci puisse faire face aux crises actuelles et futures :

1 Favoriser l'accès des communautés et des utilisateurs marginalisés à l'électricité et à la connectivité. D'importants écarts persistent dans l'accès à l'électricité et à la connectivité en Afrique de l'Ouest et du Centre. Les tendances actuelles indiquent que l'Afrique subsaharienne n'atteindra pas l'objectif de l'électricité pour tous avant 2081 (Brossard et al., 2021). Les gouvernements, les



acteurs du développement et le secteur privé doivent immédiatement s'organiser pour mobiliser des financements à grande échelle afin d'accélérer l'accès à l'électricité et à la connectivité, de permettre aux enfants les plus marginalisés de recevoir une éducation et de résorber les inégalités liées à la fracture numérique et au manque d'accès à l'électricité.

2 Entre-temps, exploiter les technologies d'enseignement à distance adaptées au contexte local et déployer à grande échelle des solutions simples telles que les supports imprimés dans les zones défavorisées. La radio et la télévision ont joué un rôle central dans l'enseignement à distance en Afrique de l'Ouest et du Centre, mais elles

n'ont pas réussi à atteindre les populations vulnérables, qui ne disposaient pas de postes de radio ou de télévision ou n'avaient pas le temps de participer aux programmes. Les supports imprimés constituent une solution accessible, qui peut être rapidement déployée à grande échelle, notamment dans les zones non électrifiées ou lorsque la couverture du réseau mobile ou Internet est faible.

3 Former les enseignants à l'animation des cours et au suivi des progrès des élèves dans le cadre de l'enseignement à distance. Avec la COVID-19, les enseignants ont dû se mettre à l'enseignement à distance du jour au lendemain et beaucoup se sont trouvés en difficulté. Ils doivent acquérir la maîtrise des outils numériques, ce qui leur permettra d'intégrer efficacement l'usage des technologies en classe. Il leur faut également se familiariser avec de nouvelles méthodes, telles que les plateformes numériques, mais également les supports imprimés à emporter chez soi. Enfin, ils doivent être capables de suivre les progrès des élèves à distance. La communication avec les élèves et le contrôle régulier des progrès accomplis sont indispensables pour enrayer la baisse de motivation, que les élèves et les enseignants jugent souvent préjudiciable à la réussite de l'école à la maison.

4 Accompagner et soutenir financièrement les personnes s'occupant d'enfants. Il est primordial que les personnes s'occupant d'enfants s'investissent dans l'éducation de leurs enfants lorsque les écoles sont fermées. Elles doivent être sensibilisées à ce rôle et conseillées

sur les méthodes d'accompagnement et de soutien à mettre en place à la maison, même lorsqu'elles ont un faible niveau d'études. Il faut également mobiliser et former les autres membres de la communauté, notamment les groupes de soutien par les pairs, afin qu'eux aussi puissent accompagner les enfants dans leurs apprentissages. Des programmes d'aide étayés par des données probantes doivent être mis en place pour éviter le décrochage scolaire et le recours à des mécanismes d'adaptation néfastes (travail des enfants, mariage d'enfants, etc.) en cas de crise économique.

5 Recueillir des données plus précises sur le recours à l'enseignement à distance et déterminer les pratiques permettant de réduire la perte des acquis. L'enseignement à distance a été mis en œuvre de façon très inégale au sein des pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre et entre eux. En évaluant la façon dont les modes d'enseignement à distance ont été utilisés dans les différents milieux, les décideurs pourront définir les stratégies à mettre en œuvre dans les zones difficiles d'accès. Le suivi et l'évaluation des apprentissages des élèves pendant la fermeture des établissements scolaires permettra de déterminer les bonnes pratiques pédagogiques à observer dans les différents contextes, notamment les supports à préparer, les modes d'enseignement et la formation des enseignants. Enfin, le suivi doit se concentrer sur les groupes particulièrement vulnérables et jusqu'à présent largement exclus de l'enseignement à distance, notamment les enfants handicapés, les minorités ethniques et les réfugiés.



6 Valoriser davantage l'enseignement à distance pour les élèves du préscolaire. L'éducation reçue dans la petite enfance exerce une influence déterminante sur le parcours d'apprentissage de l'enfant. Compte tenu des besoins spécifiques propres à cette tranche d'âge, l'enseignement à distance pour le préscolaire doit être adapté, que ce soit au niveau du contenu pédagogique, du mode d'instruction ou de l'accompagnement des personnes s'occupant d'enfants/enseignants (sensibilisation, conseils, prestations d'accueil et d'apprentissage, appui financier aux ménages).

Remerciements et contacts

Le présent rapport a été rédigé par Marco Valenza, Thomas Dreesen (Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF) et Yacouba Djibo Abdou (UNICEF Afrique de l'Ouest et du Centre), sous la supervision de Linda Jones et Aisling Falconer de la Section de l'éducation de l'UNICEF et de Matt Brossard du Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF. Nous tenons à remercier Cecilia Baldeh, Haleinta Bara Traore, Hartiz Goya Lujambio, Elena Locatelli, Ikuko Shimizu et

María Tubio, nos collègues du Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre, pour leurs précieuses contributions tout au long du travail de recherche. Nous remercions Amparo Barrera et Lara Stefanizzi pour leur aide inestimable aux tâches administratives. Nos remerciements vont également à Céline Little, Kathleen Sullivan, Sarah Marchant et Silke Rechenbach pour leur aide à la relecture et à la communication de ces travaux.

Enfin, nous remercions nos relectrices externes, Carolina Albán Conto (Responsable des programmes de recherche et développement, IIEP-UNESCO, Dakar) et Yoshie Kaga (Spécialiste des programmes, Bureau régional et multisectoriel de l'UNESCO pour l'Afrique de l'Ouest [Sahel]) pour leurs précieuses contributions et observations.

Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF

Le Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF est une structure consacrée à la recherche. Il mène des recherches sur des questions émergentes ou actuelles afin d'éclairer les orientations stratégiques, les politiques et les programmes de l'UNICEF et de ses partenaires, d'orienter les débats mondiaux sur les droits et le développement des enfants et d'étayer les recherches mondiales et les priorités politiques en faveur de tous les enfants, en particulier les plus vulnérables.

Les publications du Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF contribuent au débat mondial sur la situation des enfants et ne représentent pas nécessairement les politiques ou les méthodes de l'UNICEF. Les résultats, les interprétations et les conclusions exprimés dans ce rapport n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNICEF.

Ce document a fait l'objet d'une révision par les pairs en externe et au sein de l'UNICEF.

Pour toute question sur ce rapport, veuillez contacter Marco Valenza, Chargé de recherche sur l'éducation au Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, à l'adresse mavalenza@unicef.org.

La reproduction d'une partie de cette publication est autorisée sous réserve de la citation de la source comme suit : Valenza, Marco, Djibo Abdou, Yacouba et Dreesen, Thomas, *Réouvrir les écoles avec résilience : Leçons tirées de l'enseignement à distance pendant la COVID-19 en Afrique de l'Ouest et du Centre*, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence, Italie, 2021.

Les demandes de reproduction de plus grandes parties ou de l'intégralité de cette publication doivent être adressées à l'Unité de communication à l'adresse : researchpublications@unicef.org

Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF,
Via degli Alfani, 58
50121 Florence, Italie
Tél. : (+39) 055 20 330
Fax : (+39) 055 2033 220
www.unicef-irc.org
@UNICEFInnocenti on Twitter, LinkedIn,
Facebook, Instagram and YouTube

© 2021 Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)
Photo de couverture : © UNICEF/UN0419002/
Diarassouba
Conception graphique : Big Yellow Taxi, Inc.

Références

Adediran, Sulleiman, *Rapid Situation Analysis of the Effects of and Responses to COVID-19 in the Education Sector: Nigeria Case Study*, UNESCO, Dakar (à paraître).

Azevedo, João Pedro, *et al.*, « Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A set of global estimates », Document de travail consacré à la recherche sur les politiques n° 9284, Banque mondiale, Washington D.C., 2020.

Brossard, Matt, *et al.*, « Digital Learning for Every Child: Closing the Gaps for an Inclusive and Prosperous Future », Note d'orientation du groupe de travail sur la transformation numérique du G20 2021, Sommet Think20, Italie, 2021.

Chávez, Cirenía, *et al.*, « Continuing Learning for the Most Vulnerable during COVID-19: Lessons from Let Us Learn in Afghanistan, Bangladesh, Liberia, Madagascar and Nepal », Note de recherche Innocenti n° 2021-02, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence, 2021. Disponible à l'adresse suivante : www.unicef-irc.org/publications/pdf/RB%202021-02.pdf. Consulté le 9 septembre 2021.

Dreesen, Thomas, *et al.*, « Promising Practices for Equitable Remote Learning: Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries », Note de recherche Innocenti n° 2020-10, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence, 2020. Disponible à l'adresse suivante : www.unicef-irc.org/publications/pdf/IRB%202020-10%20CL.pdf. Consulté le 9 septembre 2021.

Innovations for Poverty Action (IPA), « Analyse de l'enquête RECOVR au Burkina Faso », IPA, Burkina Faso, 2020a. Disponible à l'adresse suivante : www.poverty-action.org/sites/default/files/Burkina%20Faso%20RECOVR%20Survey%20Analysis_French.pdf. Consulté le 9 septembre 2021.

Innovations for Poverty Action (IPA), « Analyse de l'enquête RECOVR en Côte d'Ivoire », IPA, Côte d'Ivoire, 2020b. Disponible à l'adresse suivante : www.poverty-action.org/sites/default/files/Cote%20d'Ivoire%20RECOVR%20Survey%20Analysis_French.pdf. Consulté le 9 septembre 2021.

Innovations for Poverty Action (IPA), « Ghana RECOVR Survey Analysis », IPA, Ghana, 2020c. Disponible à l'adresse suivante : www.poverty-action.org/sites/default/files/Ghana-RECOVR-Survey-Analysis.pdf. Consulté le 14 septembre 2021.

Innovations for Poverty Action (IPA), « Sierra Leone RECOVR Survey Analysis », IPA, Sierra Leone, 2020d. Disponible à l'adresse suivante : www.poverty-action.org/sites/default/files/Sierra-Leone-RECOVR-Survey-Analysis.pdf. Consulté le 9 septembre 2021.

Innovations for Poverty Action (IPA), « Learning in COVID Times: Effects of COVID-19 on Students' Learning Inequalities », IPA, Ghana, 2021. Disponible à l'adresse suivante : www.poverty-action.org/sites/default/files/presentation/Learning-in-the-Time-of-a-Pandemic-Ghana-Webinar-March-11-2021-Slides-for-Website.pdf. Consulté le 14 septembre 2021.

Institut national de la statistique (INSTAT), *Rapport mensuel de l'enquête sur l'impact de coronavirus sur les conditions de vie des ménages au Mali*, INSTAT, Bamako, 2020. Landim, R. C., *Analyse situationnelle rapide des effets et des réponses à la COVID-19 sur le système éducatif – Étude de cas Guinée-Bissau*, UNESCO, Dakar, 2021.

Le Nestour, Alexis, *et al.*, « Enquête téléphonique sur la crise du Covid au Sénégal », *Harvard Dataverse*, vol. 3, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.7910/DVN/9XE95F/NDD6UB>.

Mimche, Honoré, *Analyse situationnelle rapide des effets de la COVID-19 sur le système éducatif au Cameroun et des réponses apportées – Cas du primaire et du secondaire*, UNESCO, Dakar (à paraître).

Ministère de l'éducation nationale de la République de Côte d'Ivoire, *Évaluation des cours à distance et de la réouverture de l'école dans le contexte de crise sanitaire de la COVID-19*, Ministère de l'éducation nationale et UNICEF, Abidjan, 2020.

Ministère de l'éducation nationale de la République de Côte d'Ivoire, *Évaluation standardisée des acquis scolaires des élèves des classes de CM2 et de 4e dans le contexte de la COVID-19*, Ministère de l'éducation nationale et UNICEF, Abidjan, 2021.

Nugroho, Dita, *et al.*, « It's Not Too Late to Act on Early Learning: Understanding and recovering from the impact of pre-primary education closures during COVID-19 », Note de recherche Innocenti n° 2021-03, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence, 2021. Disponible à l'adresse suivante : www.unicef-irc.org/publications/1213-its-not-too-late-to-act-on-early-learning.html. Consulté le 9 septembre 2021.

Owusu-Fordjour, C., Koomson, C. K. et Hanson, D., « The Impact of Covid-19 on Learning: The perspective of the Ghanaian student », *European Journal of Education Studies*, vol. 7, n° 3, avril 2020.

PASEC, *PASEC2014 – Education System Performance in Francophone Sub-Saharan Africa: Competencies and learning factors in primary education*, Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, Dakar, 2015.

PASEC, *PASEC2019 – Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*, Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, Dakar, 2020.

Save the Children, *L'impact de la Covid 19 sur les enfants en Afrique de l'Ouest et du Centre : Leçons à tirer de 2020*, Save the Children, Dakar, 2021. Disponible à l'adresse suivante : https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/rapport_covid_francais.pdf. Consulté le 9 septembre 2021.

SEforAll in Africa, données de pays, 2021. Disponible à l'adresse suivante : www.se4all-africa.org/seforall-in-africa/country-data/. Consulté le 13 septembre 2021.

Siwatu, Gbemisola Oseni, et al., *Impact of COVID-19 on Nigerian Households: Sixth Round Results. Monitoring COVID-19 Impacts on Households in Nigeria*, Groupe de la Banque mondiale, Washington D.C., 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/81635160827794350/impact-of-covid-19-on-nigerian-households-sixth-round-results>. Consulté le 14 septembre 2021.

Turay, Samuel, « Rapid Situation Analysis of the Effects of and Responses to COVID-19 in the Education Sector in West and Central Africa. Sierra Leone Country Report », UNESCO, Dakar (à paraître).

UNESCO, « Rapid Situational Analysis of the Effects and Responses to COVID-19 on Education Systems in West and Central Africa », UNESCO, Dakar (à paraître).

UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, « Enquête sur les réponses de l'éducation nationale aux fermetures d'écoles liées au COVID-19 – 3ème itération », UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, Paris, New York, Washington D.C., 2021.

UNICEF, « L'éducation en péril en Afrique de l'Ouest et centrale », SOS Enfants – UNICEF, août 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/fr/sos-enfants/afrique-ouest-centrale-education-peril>.

UNICEF et Union internationale des télécommunications (UIT), *How Many Children and Young People have Internet Access at Home? Estimating digital connectivity during the COVID-19 pandemic*, UNICEF, New York, 2020. Disponible à l'adresse suivante : www.unicef.org/media/88381/file/How-many-children-and-young-people-have-internet-access-at-home-2020.pdf. Consulté le 9 septembre 2021.

UNICEF, *Synthèse régionale des études et rapports nationaux sur les enfants et adolescents en dehors de l'école – Afrique de l'Ouest et du Centre*, Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et l'Afrique centrale, Dakar, 2021a.

UNICEF, « West and Central Africa Coronavirus (COVID-19) Situation Report », Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et l'Afrique centrale, Dakar, 2021b.

UNICEF, « The Climate Crisis is a Child Rights Crisis: Introducing the Children's Climate Risk Index », UNICEF, New York, 2021c.

UNICEF, *Reopening With Resilience: Lessons from Remote Learning during COVID-19*, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence, 2021d.

Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et l'Afrique centrale, « West and Central Africa Coronavirus (COVID-19) Situation Report No. 4 », Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et l'Afrique centrale, Dakar, 2020. Disponible à l'adresse suivante : www.unicef.org/media/79846/file/WCARO-COVID-19-SitRep-15-June-2020.pdf. Consulté le 9 septembre 2021.

RÉOUVRIR LES ÉCOLES AVEC RÉSILIENCE :

Leçons tirées de l'enseignement à distance pendant la
COVID-19 en Afrique de l'Ouest et du Centre

UNICEF Education
3, United Nations Plaza
New York, NY 10017, États-Unis
www.unicef.org

Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF
Via degli Alfani, 58
50121 Florence, Italie

© 2021 Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)

Septembre 2021

pour chaque enfant, des réponses