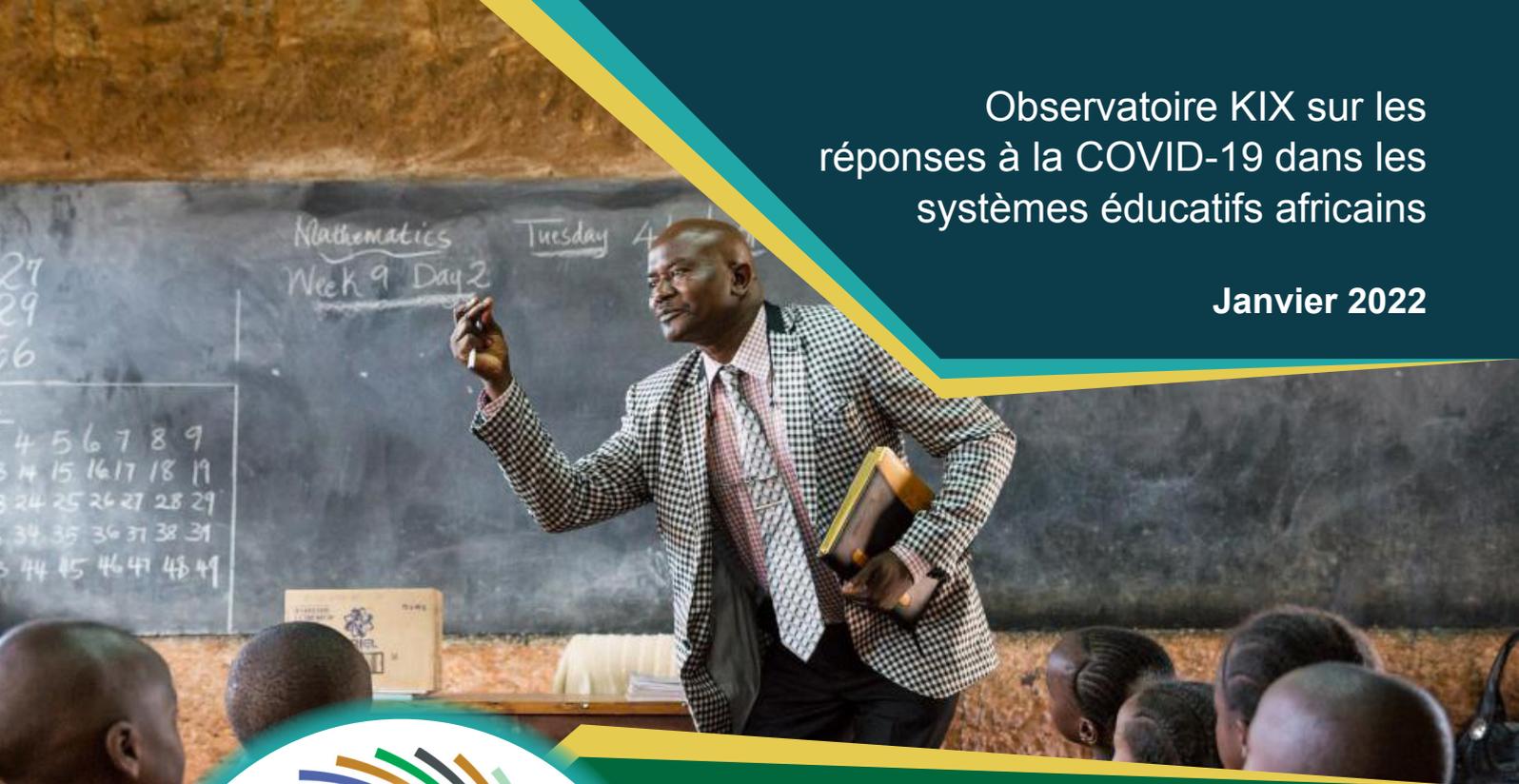


Observatoire KIX sur les réponses à la COVID-19 dans les systèmes éducatifs africains

Janvier 2022



FORMATION ET SOUTIEN AUX ENSEIGNANTS EN AFRIQUE PENDANT LA PANDEMIE DE COVID-19

Produit par :

- Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)
- Centre international de l'Union africaine pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique (CIEFFA/UA)
- Centre africain de recherche sur la population et la santé (APHRC)



Ushirika wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika
الرابطة لتطوير 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 Union International
Center for Girls & Women's
Education in Africa



CONNAISSANCES INNOVATION ÉCHANGES



Canada



African Population and
Health Research Center



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



INSTITUT
DE STATISTIQUE
DE L'UNESCO



OBJECTIFS
DE DÉVELOPPEMENT
DURABLE

Formation et soutien aux enseignants en Afrique pendant la pandémie de COVID-19

ADEA, CIEFFA/UA et APHRC

© 2022 ADEA, CIEFFA/UA et APHRC

Le présent rapport fait partie d'une série produite par l'Observatoire KIX sur les réponses à la COVID-19. Cette série a pour objectif d'informer les décideurs, les bailleurs de fonds et les praticiens de l'éducation des nouvelles données probantes concernant les politiques et pratiques éducatives en réponse à la pandémie en Afrique.

L'utilisation et la diffusion de ce document de synthèse sont encouragées, mais les copies reproduites ne peuvent être utilisées à des fins commerciales. Toute autre utilisation est autorisée conformément aux termes de la licence Creative Commons.

Citation suggérée

ADEA, CIEFFA/UA et APHRC (2022). *Formation et soutien aux enseignants en Afrique pendant la pandémie de COVID-19*. Abidjan, Ouagadougou, Nairobi : ADEA, CIEFFA/UA, APHRC.

Remerciements des auteurs

Le présent rapport de synthèse a été rédigé par Moses Ngware et Volla Ochieng' de l'African Population and Health Research Center (APHRC). Albert Nsengiyumva, Shem Bodo et Mamy Razafimahatratra de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) et Rita Bissoonauth et Maria Mdachi du Centre international de l'Union africaine pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique (CIEFFA/UA) l'ont examiné et fourni des données probantes supplémentaires pour l'étayer. Nous adressons nos remerciements à Serhiy Kovalchuk et à Hamidou Boukary du Centre de recherches pour le développement international (CRDI) pour leur soutien. Enfin, nous tenons à remercier les autres chercheurs de l'APHRC qui ont apporté leur contribution à la synthèse à différentes étapes dans le cadre de séances de brainstorming et de révisions internes. Les auteurs assument seuls la responsabilité des opinions exprimées dans ce rapport.

À propos de l'Observatoire

L'Observatoire KIX sur les réponses à la COVID-19 bénéficie du soutien du programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) travaillant en partenariat avec le Centre de recherches pour le développement international. Les opinions exprimées dans le présent document ne représentent pas nécessairement celles du GPE, du CRDI ni de son Conseil des gouverneurs.

L'Observatoire surveille les réponses à la pandémie dans les systèmes éducatifs de 40 pays partenaires du GPE en Afrique et recueille les données de recherche émergentes sur le sujet. L'accent est mis sur l'impact de la pandémie sur le fonctionnement des systèmes éducatifs et le bien-être des apprenants.

L'Observatoire est piloté par un consortium composé de l'[ADEA](#) et du [CIEFFA/UA](#). L'[APHRC](#) et l'[Institut de statistique de l'UNESCO](#) lui apportent leur soutien technique.

Pour de plus amples informations

Voir : www.adeanet.org/fr/observatoire-kix

Contact : kixobservatory@adeanet.org et kixobservatory@cieffa.org

Photo : GPE/Kelley Lynch, Kenya, avril 2017

Table des matières

Résumé analytique	1
1. Introduction	4
2. Formation des enseignants pendant la fermeture et la réouverture des écoles	6
2.1 <i>Outils et approches d'enseignement à distance</i>	6
2.2 <i>Atténuation de la violence sexiste et promotion de la santé mentale</i>	10
2.3 <i>Soutien aux enfants vulnérables</i>	12
2.4 <i>Préparation à la réouverture des écoles</i>	15
3. Autres domaines de soutien aux enseignants pendant les périodes de fermeture et de réouverture des écoles	18
3.1 <i>Soutien à la santé et au bien-être global des enseignants</i>	18
3.2 <i>Motivation et incitation des enseignants</i>	20
4. Difficultés auxquelles se heurtent la formation et le soutien aux enseignants pendant la pandémie	23
4.1 <i>Perte d'emploi chez les enseignants</i>	23
4.2 <i>Impacts disproportionnés sur les enseignantes</i>	24
4.3 <i>Manque de financement dédié à la formation des enseignants</i>	24
4.4 <i>Capacité insuffisante à utiliser les DLS</i>	24
4.5 <i>Accès inégal au perfectionnement professionnel</i>	25
4.6 <i>Accès inadéquat aux ressources pour les élèves handicapés</i>	25
4.7 <i>Déplacement des enseignants</i>	25
5. Nouvelles recherches	27
5.1 <i>Préparation des enseignants à l'enseignement à distance</i>	27
5.2 <i>Bien-être social et économique des enseignants pendant la COVID-19</i>	28
5.3 <i>Soutien et suivi des progrès des apprenants</i>	28
6. Conclusion et recommandations	30
Références	33
Annexe 1 : Nombre total d'enseignants (du primaire et du secondaire) dans les pays partenaires du GPE	44
Annexe 2 : Enseignants formés au KIX Afrique 19	46
Annexe 3 : Enseignants formés au KIX Afrique 21	47

Résumé analytique

Le présent rapport résume les données disponibles sur les politiques et pratiques de 40¹ pays d'Afrique subsaharienne (ASS) partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) en matière de formation et de soutien aux enseignants pendant la pandémie de COVID-19. La synthèse a été réalisée en procédant à des examens rapides de la portée, à la cartographie des données probantes et en s'appuyant sur les connaissances spécialisées de l'équipe sur les problématiques de la santé et de l'éducation en Afrique. En plus d'examiner les réponses des pays à la formation et au soutien aux enseignants, ce rapport identifie les difficultés rencontrées par les pays pour répondre aux besoins des enseignants pendant la période de COVID-19, ainsi que les nouveaux centres d'intérêt émergents en matière de recherche. La dernière partie comporte une série de recommandations.

Réponses éducatives en matière de formation et de soutien aux enseignants pendant la COVID-19

L'examen des réponses politiques et pratiques a révélé que les pays partenaires du GPE ont centré leur formation et leur soutien aux enseignants sur six domaines, à savoir : i) l'élaboration et l'utilisation de solutions d'apprentissage à distance (DLS) ; ii) le soutien aux écoliers touchés par la violence sexiste (GBV) et les problèmes de santé mentale ; iii) le soutien aux enfants vulnérables ; iv) les préparatifs de réouverture des écoles ; v) le bien-être global des enseignants ; et vi) la motivation et les incitations des enseignants.

La formation des enseignants englobait l'élaboration et l'utilisation de solutions d'apprentissage à distance et de stratégies pédagogiques visant à assurer la continuité de l'apprentissage et à assurer des cours de rattrapage pour atténuer la perte d'apprentissage. Au nombre des outils et des plateformes de DLS, on peut citer des plateformes et des applications basées sur Internet, ainsi que la radio et la télévision. La formation aux DLS comprenait également la création de matériel pédagogique pour les apprenants ayant des besoins spéciaux, tels que des ressources en gros caractères pour les malvoyants. Les 40 pays partenaires du GPE en Afrique ont assuré au moins un type de formation à l'utilisation des outils et approches de DLS. Au nombre de ceux-ci, 21 pays ont dispensé une formation sur l'élaboration de plans de cours, de plans et de guides didactiques et de modèles d'enseignement par le biais de DLS. Onze pays ont formé les enseignants à l'utilisation de ces outils pour assurer le suivi à distance de l'apprentissage et administrer l'apprentissage adapté lors de la réouverture des écoles. En fonction de la capacité d'un pays à financer des activités de perfectionnement professionnel, la proportion d'enseignants formés a varié. Par exemple, plus de la moitié des enseignants ont été formés au Lesotho, au Rwanda et au Malawi alors qu'il en a été formé moins de 2 % en République démocratique du Congo (RDC). Dans au moins cinq pays du GPE, les partenaires du secteur privé ont œuvré avec les gouvernements à fournir aux enseignants un accès à l'Internet gratuit ou subventionné.

Les fermetures prolongées des écoles dues à la COVID-19 ont exposé les écoliers, en particulier les filles, à des violences physiques et psychologiques. Les enseignants avaient donc besoin d'une formation sur les stratégies d'atténuation et les moyens de soutenir les enfants exposés à la violence. Dix des 40 pays du GPE leur ont en conséquence proposé une formation sur la manière d'identifier et d'atténuer la violence sexiste et d'orienter les victimes vers des services de soutien. Les enseignants ont également été formés au soutien aux enfants vulnérables - notamment les handicapés, les écoliers déplacés et les enfants issus de milieux pauvres et/ou éloignés. Quatorze pays partenaires du GPE ont formé les enseignants à soutenir ces apprenants vulnérables, en ayant notamment recours aux signes interprétatifs, aux sous-titres, aux documents en gros caractères et autres adaptations de supports audio ou visuelles. Malgré ces formations, il subsiste des lacunes. En

¹ Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cap-Vert, Cameroun, République centrafricaine (RCA), Tchad, Comores, Côte d'Ivoire, République démocratique du Congo (RDC), Djibouti, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Kenya, Lesotho, Liberia, Madagascar, Malawi, Mali, Mauritanie, Mozambique, Niger, Nigeria, République du Congo, Rwanda, Sao Tomé & Principe, Sénégal, Sierra Leone, Somalie, Soudan du Sud, Soudan, Tanzanie, Togo, Ouganda, Zambie et Zimbabwe.

effet, 41 % des enseignants d'Afrique subsaharienne ne disposent pas des assistants personnels nécessaires pour soutenir les apprenants handicapés.

La formation destinée à soutenir les préparatifs de réouverture des écoles a porté principalement sur deux domaines. Il s'agit des mesures de préparation pédagogique, telles que l'adaptation des stratégies d'enseignement pour aider les élèves à rattraper leur retard, d'une part, et les mesures sanitaires et d'assainissement pour prévenir les infections en milieu scolaire, d'autre part. Onze pays partenaires du GPE indiquent avoir formé leurs enseignants aux mesures permettant de faire face à la perte d'apprentissage, qui comprennent des stratégies pédagogiques telles que l'enseignement au bon niveau et l'enseignement de rattrapage. Au nombre des autres aspects de la formation, citons la méthode d'identification et de classification des apprenants en sous-groupes selon leurs besoins d'apprentissage, l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul, ainsi que le recours à l'évaluation formative pour soutenir l'apprentissage. Avant la réouverture, un soutien a également été apporté aux enseignants, lesquels ont été formés aux directives relatives au domaine WASH (eau, assainissement et hygiène) recommandées, principalement en ayant recours à la radio, à la télévision et à l'Internet, afin de prévenir les infections en milieu scolaire. Vingt-trois pays partenaires du GPE en Afrique ont indiqué que l'accent avait été mis sur les réponses WASH au moment de la préparation des écoles à la réouverture. Dans ces pays, la formation à l'assainissement et à l'hygiène s'est accompagnée d'autres mesures WASH, notamment la désinfection intensive des écoles et la fourniture d'équipements de protection individuelle (EPI).

Outre la formation, les enseignants ont reçu une palette de soutiens en vue de protéger leur santé et leur bien-être et de les motiver par ces temps difficiles. Trente-neuf pays sur 40 ont fait des enseignants les travailleurs de première ligne et bénéficiaires prioritaires en ce qui concerne les mesures de protection, notamment la vaccination et la fourniture d'EPI. Les enseignants ont également été protégés par des mesures renforçant la distanciation sociale ou permettant d'assurer des soins sur place aux élèves et aux enseignants, afin de limiter leur exposition à la maladie. Certains pays ont également proposé un soutien psychosocial aux enseignants. Ils ont, à cet effet, mis en œuvre un éventail de mesures visant à lutter contre le stress et l'épuisement liés à l'accroissement de leur charge de travail. Quelque 18 pays ont fourni une forme d'incitation ou une autre pour compenser les pertes d'emploi des enseignants ou accroître leur motivation. Ces incitations allaient des garanties salariales et autres incitations financières à la fourniture de crédits de communication ou de forfaits Internet pour les aider à proposer un enseignement à distance.

Défis à relever pour améliorer la formation et le soutien aux enseignants

Les pays partenaires du GPE ont été confrontés à de nombreux écueils dans leur tentative d'améliorer l'efficacité de l'enseignement au cours de la période de COVID-19. Les enseignants ont dû faire face à la perte de leur emploi et de leur salaire pendant les fermetures d'écoles, les enseignantes étant touchées de manière disproportionnée en raison de leur double rôle de professionnelles et de principales pourvoyeuses de soins dans leur ménage. Les enseignants du secteur privé ont, quant à eux, été pour la plupart privés de possibilités de perfectionnement professionnel pendant les fermetures d'écoles. En effet, la quasi-totalité des pays ont manqué de ressources financières suffisantes pour soutenir la formation des enseignants et, par voie de conséquence, des proportions relativement faibles d'enseignants ont été formés aux compétences essentielles pour soutenir les solutions d'apprentissage à distance. Bien que ces dernières aient été essentielles pour maintenir la continuité de l'apprentissage pendant la pandémie de COVID-19, elles ont également accentué les disparités existantes. La formation en ligne a pâti des problèmes de connectivité à Internet, courants dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne. Le manque d'infrastructure pour soutenir l'apprentissage à distance a été le plus durement ressenti par les personnes vivant dans des zones rurales et éloignées, tandis que de nombreux enseignants ont eu du mal à adapter les outils et les approches de DLS pour répondre aux besoins des élèves ayant des besoins particuliers. Les enseignants déplacés par les conflits ont également été confrontés à des difficultés d'accès aux outils de formation et d'enseignement à distance nécessitant une connectivité.

Données probantes émergentes

Les données probantes émergentes sur la formation des enseignants pendant la réponse à la pandémie ont trait à trois domaines principaux, à savoir : le manque de préparation des enseignants à l'enseignement à distance ; les défis auxquels se heurtent le bien-être social et économique des enseignants pendant la COVID-19 ; et les meilleures pratiques pour soutenir et suivre les progrès des apprenants. L'insuffisance des compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) chez les enseignants a constitué le principal obstacle à leur accès et à leur utilisation des solutions d'apprentissage à distance. Cette situation était courante même dans les pays disposant d'une connectivité et d'une infrastructure numérique considérables. Les recherches sur le bien-être des enseignants pendant la pandémie montrent que nombre d'entre eux ont connu des réductions de salaire, des retards de paiement et même des pertes d'emploi. Cela a affecté leur bien-être et leur capacité à continuer à assurer un enseignement de qualité. En ce qui concerne le soutien aux progrès des apprenants, de nouvelles données probantes laissent transparaître que l'apprentissage accéléré, axé sur les compétences de base, ainsi que le perfectionnement des compétences des enseignants ont un impact positif sur l'apprentissage par les enfants dans les pays en développement.

Recommandations

Pour mieux aider les enseignants à faire face aux défis posés par la pandémie, nous formulons à l'intention des pays partenaires du GPE et des acteurs du développement les recommandations ci-après :

1. consacrer davantage de ressources à la formation des enseignants afin de renforcer les mécanismes d'adaptation à la pandémie, d'inverser les pertes d'apprentissage et de reconstruire l'éducation en mieux ;
2. explorer les partenariats public-privé avec les fournisseurs de services numériques pour étendre l'accès au numérique et faciliter l'utilisation des DLS dans la formation et l'apprentissage ;
3. explorer les meilleurs moyens de former les enseignants à l'évaluation, au retour d'information et à l'orientation des apprenants en situation d'urgence, en utilisant les DLS ;
4. accorder la priorité au renforcement des capacités des enseignants, en tant que travailleurs de première ligne, à répondre aux besoins des écoliers vulnérables au sein de leurs communautés ;
5. motiver les enseignants en s'attaquant aux problèmes qui entravent leurs performances - en leur fournissant des ressources pédagogiques adéquates, des EPI et des incitations financières et en récompensant ceux qui déploient des efforts notables ; et
6. institutionnaliser un système qui améliore le bien-être des enseignants en situation d'urgence - notamment par le soutien psychosocial.

1 Introduction

Pour assurer la continuité de l'apprentissage pendant la pandémie de COVID-19, les systèmes éducatifs des pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) en Afrique ont assuré aux enseignants une formation et leur ont apporté un soutien pour les aider à s'adapter aux nouvelles circonstances. La présence des enseignants au sein des communautés et leur base institutionnelle au sein d'un système éducatif faisaient d'eux des acteurs aisément accessibles et appropriés en tant qu'intervenants de première ligne. Pendant la pandémie de COVID-19, les enseignants ont été parmi les tout premiers à atteindre les communautés par le biais d'initiatives de proximité visant le bien-être global des parents et des apprenants. Cela s'est fait par la sensibilisation des communautés et la contribution à l'apport d'un soutien psychosocial (Mundy & Hares, 2020 ; Ngwacho, 2020).

Lorsque les instructions de fermeture des écoles ont mis un frein à ces efforts, la nécessité d'assurer la continuité de l'apprentissage a exigé des efforts pour permettre aux enseignants d'être préparés à intervenir à distance. Ces fermetures ont mis à nu les lacunes et les besoins criards en matière de solutions d'apprentissage à distance (DLS) et de compétences numériques connexes (GPE, 2020a-z ; UNESCO, 2020a).

Dans ce contexte, les pays ont déployé des efforts notables pour garantir la continuité de l'apprentissage par les écoliers par des moyens virtuels pendant les périodes de fermeture des écoles et ont repris l'apprentissage sur site dans des environnements propices. Leurs efforts pour garantir la continuité de l'apprentissage ne pouvaient être probants sans que l'on ne tienne compte du rôle et des capacités des enseignants, ainsi que des obstacles pédagogiques préexistants. Par exemple, les enseignants d'Afrique subsaharienne sont confrontés à des classes à grands effectifs, à des réformes éducatives non participatives, à des ressources matérielles et financières limitées pour les écoles et à des ressources insuffisantes pour les initiatives de perfectionnement professionnel des enseignants (PPE) (Akyeampong, 2017 ; Milondzo & Gumbi, 2011 ; Barron, Cobo, Munoz-Najar & Ciarrusta, 2021). En fait, il est prouvé que l'importance limitée accordée à l'apprentissage assisté par la technologie numérique dans le perfectionnement professionnel a largement contribué au déficit de compétences pédagogiques en matière de DLS observé pendant la pandémie, alors que les enseignants avaient fort besoin de ces compétences en TIC (UNESCO, 2020a ; Teacher Task Force, 2020).

La présente synthèse met l'accent sur les domaines de formation couverts et de soutien aux enseignants fourni pendant les périodes de fermeture et de réouverture des écoles dans les 40 pays partenaires du GPE en Afrique subsaharienne. Notre examen des données montre que cette formation et ce soutien ont porté principalement sur six thèmes inextricablement liés (Gouvernement ivoirien, 2020 ; Gouvernement tchadien, 2020 ; Gouvernement malien, 2020 ; Gouvernement mauritanien, 2020 ; GPE, 2020d-m ; GPE & Gouvernement guinéen, 2020 ; GPE & Gouvernement malgache, 2020 ; Banque mondiale, 2020a). Sur ces six projets, quatre concernent la formation des enseignants et deux d'autres domaines de soutien aux enseignants.

La formation des enseignants a couvert :

1. *l'élaboration et l'utilisation d'outils et d'approches d'apprentissage à distance*. Ce volet comprenait l'élaboration de cours virtuels appropriés, de guides de cours, de plans pédagogiques et de modèles pédagogiques. Il a également impliqué l'utilisation d'outils d'apprentissage à distance et le recours aux cours de rattrapage ;
2. *les stratégies d'atténuation et de réponse à la violence sexiste (VBG) et aux problèmes de santé mentale*. Une formation connexe a été assurée et elle a porté principalement sur la méthode d'identification des écoliers exposés à la violence et leur orientation vers les services appropriés ;

3. *le soutien aux écoliers et élèves vulnérables*. Ce domaine de formation visait à réduire au minimum l'exclusion des enfants vulnérables lorsque les systèmes éducatifs prenaient des mesures pour freiner la propagation de la COVID-19 et en atténuer l'impact. La formation a permis aux enseignants de se concentrer sur les apprenants ayant des besoins spéciaux, les écoliers déplacés et les enfants issus de milieux éloignés et à faibles revenus ; et
4. *la préparation à la réouverture des écoles*. Ce domaine de formation visait à améliorer la préparation des écoles à la réouverture après les longues fermetures occasionnées par la pandémie. Elle a mis l'accent tant sur l'état de préparation générale que sur les problèmes d'eau, l'assainissement et l'hygiène (WASH).

Autres domaines de soutien aux enseignants abordés :

1. *le bien-être global des enseignants* en vue de réduire au minimum leur risque d'infection ; et
2. *la motivation et les mesures incitatives* pour garantir la prise en compte de leurs besoins émotionnels et financiers.

Le présent rapport est l'un des nombreux produits de l'[Observatoire](#) sur les réponses à la COVID-19 du programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX), qui vise à fournir aux décideurs des pays partenaires du GPE des données concrètes pour éclairer leurs décisions. L'Observatoire recueille, synthétise et mobilise des données probantes sur les réponses à la COVID-19 dans les systèmes d'enseignement primaire et secondaire des pays partenaires du GPE, en mettant l'accent aussi bien sur le fonctionnement de ces systèmes que sur le bien-être des enfants. Les politiques et les pratiques liées au soutien aux enseignants dans les pays partenaires du GPE en Afrique font l'objet de suivi et continuent d'être mises à jour, à l'aide d'un [tableau](#) en temps réel. L'Observatoire assure également le suivi des nouveaux travaux de recherche sur les réponses des systèmes éducatifs à la COVID-19, y compris les interventions éprouvées et évaluées.

Les auteurs du présent rapport ont appliqué une approche systématique et exploratoire pour identifier, rassembler, analyser et synthétiser les informations sur les politiques et les pratiques provenant de sources multiples. Nous avons eu recours à des examens de portée pour comprendre les politiques, les pratiques et les stratégies antérieures et nouvelles de soutien aux enseignants utilisées par divers pays pour répondre aux défis liés à l'éducation dans un contexte marqué par la COVID-19. Le rapport a couvert la période allant approximativement du premier trimestre 2020, période où les écoles ont initialement fermé, jusqu'à fin juillet 2021, lorsque la plupart des systèmes éducatifs des pays partenaires du GPE ont commencé à revenir à la normale.

Au nombre des sources d'information, on peut citer les documents de planification, de politique et de programmation :

- des Ministères de l'éducation des pays partenaires du GPE ;
- des organisations régionales et mondiales, notamment l'Union africaine, les centres régionaux KIX en Afrique, le GPE, le Centre de recherches pour le développement international (CRDI), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), le Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (HCR), la Banque mondiale et l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) ; et
- des chercheurs et des érudits, tels que ceux basés dans les universités et les centres de recherche.

2 Formation des enseignants pendant la fermeture et la réouverture des écoles

Dans cette section, nous synthétisons les réponses politiques et pratiques relatives à la formation des enseignants dans les quatre domaines interdépendants présentés ci-dessus :

- l'élaboration et l'utilisation d'outils et d'approches d'apprentissage à distance ;
- les stratégies d'atténuation et de réponse à la violence sexiste et aux problèmes de santé mentale ;
- le soutien aux écoliers vulnérables ; et
- la préparation à la réouverture des écoles.

Points forts

- **Les 40 pays partenaires du GPE ont organisé au moins une formation aux outils et approches de DLS** pendant la fermeture des écoles, mais tous les enseignants n'ont pas été touchés. Les pourcentages d'enseignants formés allaient de neuf sur dix à moins d'un sur dix.
- **Dix (10) des 40 pays du GPE ont proposé une formation sur les questions liées à la violence sexiste**, notamment l'identification, l'atténuation et les mécanismes d'orientation des apprenants victimes.
- **Quatorze (14) pays partenaires du GPE ont assuré une formation pour répondre aux besoins des apprenants vulnérables**, bien que cette formation ait touché moins d'un tiers des enseignants dans la plupart de ces pays.
- Pour préparer la réouverture des écoles, **11 pays ont proposé une forme ou une autre de formation aux approches pédagogiques** pour aider les élèves à combler le fossé de l'apprentissage perdu, tandis que **23 pays ont mis l'accent sur les réponses WASH**.

2.1 Outils et approches d'enseignement à distance

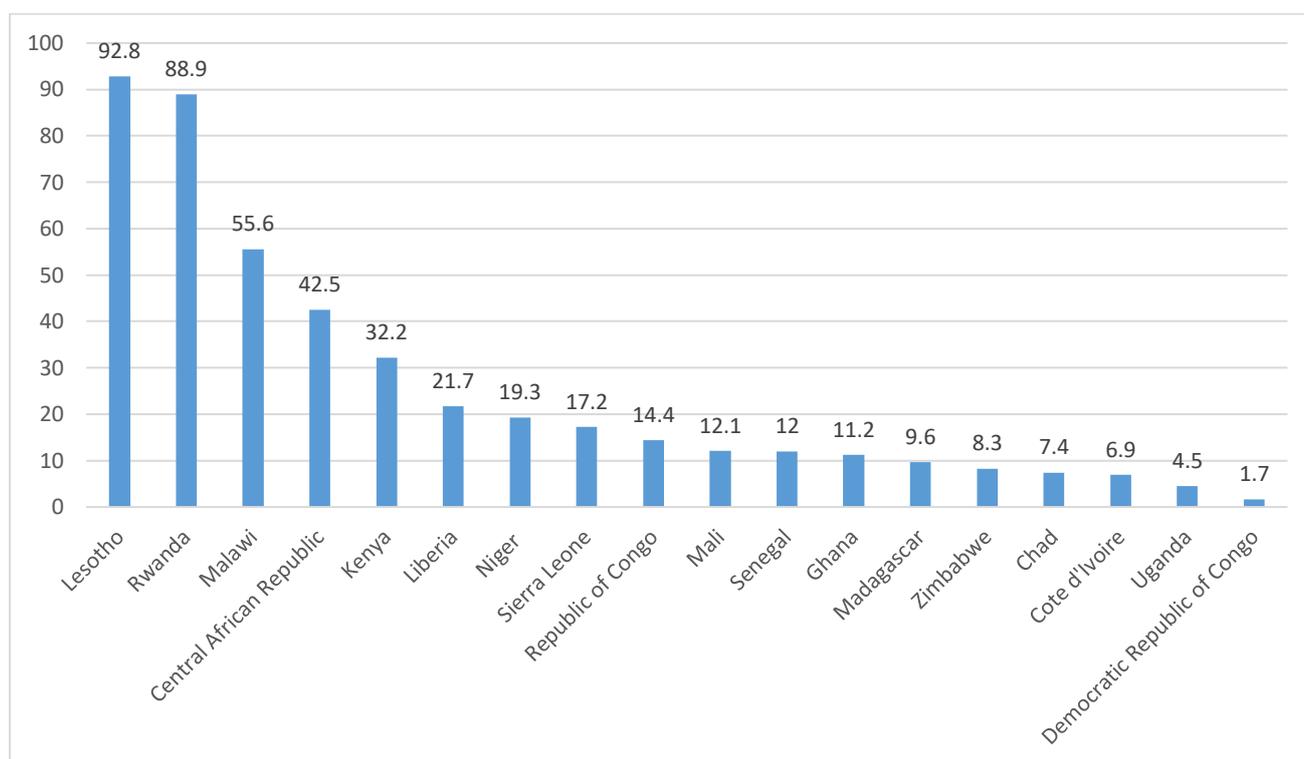
Suite à la fermeture des écoles, les acteurs de l'éducation ont opté pour des approches d'apprentissage alternatives afin de permettre la continuité de l'apprentissage. Parmi les initiatives clés adoptées figurait l'utilisation de la technologie pour promouvoir l'apprentissage à distance. Par conséquent, il était nécessaire de renforcer les capacités des enseignants en matière d'utilisation de ces outils et approches. Les gouvernements et les partenaires au développement (dont le GPE, la Banque mondiale et d'autres acteurs) ont soutenu des initiatives visant à doter les enseignants des connaissances et des compétences nécessaires pour piloter les approches d'apprentissage à distance. Au moins une activité de formation/renforcement des capacités des enseignants a eu lieu dans chacun des 40 pays partenaires du GPE pendant la fermeture des écoles, même si tous les enseignants n'ont pas été touchés. Par exemple, les 40 pays ont déclaré avoir formé leurs enseignants à l'utilisation de diverses solutions adoptées pour l'enseignement à distance, telles que la radio, la télévision, les applications pour téléphones intelligents (services de messages courts et WhatsApp) et les plateformes en ligne (YouTube, Google Classrooms, Zoom, etc.). Parmi ceux-ci, onze pays du GPE ont formé leurs enseignants à l'utilisation de ces outils pour contrôler l'enseignement à distance pendant les fermetures d'écoles et pour administrer un apprentissage accéléré et/ou de rattrapage à la réouverture des écoles (GPE, 2020a-za).

Vingt-et-un pays du GPE ont également déclaré avoir formé leurs enseignants à l'élaboration de solutions d'apprentissage à distance. Le renforcement des capacités dans ce domaine a eu lieu en mode virtuel. En plus d'aider les enseignants à utiliser diverses technologies éducatives, telles que Google Classroom, fournies par les gouvernements ou d'autres financeurs de l'éducation, cette formation couvrait la méthode d'élaboration de cours appropriés, de guides de cours, de plans pédagogiques, des modèles et des approches pédagogiques susceptibles d'être utilisés à distance.

La formation a été dispensée par des institutions privées à certaines écoles mieux dotées en ressources (principalement des écoles privées), tandis que les agences gouvernementales ont formé les enseignants des écoles publiques et de certaines écoles privées (Gouvernement kenyan, 2020a ; GPE, 2020n). Au Burkina Faso et en République centrafricaine (RCA), les gouvernements ont collaboré avec des partenaires au développement pour former les enseignants à l'utilisation des DLS (GPE, 2020n,za ; HCR, 2020a). Au Cap-Vert, au Cameroun, aux Comores, au Kenya, au Sénégal, au Togo et au Zimbabwe, les Ministères de l'éducation, soutenus par des partenaires au développement et des entreprises privées de TIC, ont formé les enseignants à l'utilisation de solutions d'apprentissage numérique et à l'élaboration de supports innovants pouvant être diffusés en continu via des plateformes telles que YouTube par le biais d'appareils tels que des tablettes et des téléviseurs intelligents (GPE, 2020o-u).

La Figure 1 montre le nombre total d'enseignants du primaire et du secondaire formés aux DLS dans les différents pays partenaires du GPE en Afrique subsaharienne.

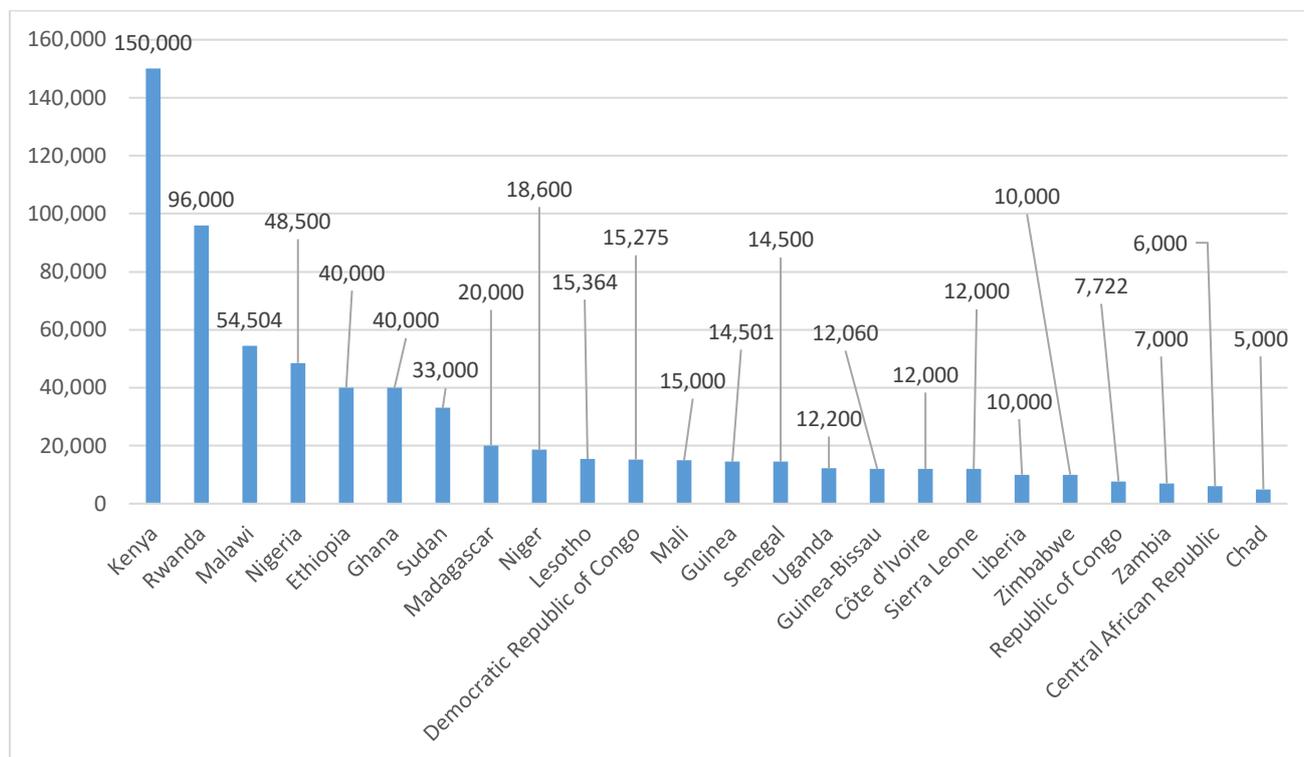
Figure 1 : Proportion (%) d'enseignants formés à l'élaboration et à l'utilisation d'outils et d'approches d'apprentissage à distance par pays, 2020²



Source : Calcul des auteurs à partir de données obtenues auprès de diverses sources gouvernementales

² Les autres pays ayant un nombre élevé d'enseignants formés à l'élaboration et à l'utilisation d'outils et d'approches d'apprentissage à distance sont l'Éthiopie (40 000), la Guinée (14 501), la Guinée Bissau (12 060), le Nigéria (48 500), le Soudan (33 000) et la Zambie (7 000). Ces pays n'ont pas été inclus dans la Figure 1 car les données nationales sur le nombre total d'enseignants du primaire ou du secondaire, à partir desquelles les proportions sont calculées, n'étaient pas aisément accessibles. Voir plus de détails à l'annexe 1.

Figure 2 : Nombre d'enseignants formés à l'élaboration et à l'utilisation d'outils et d'approches d'apprentissage à distance par pays³, 2020



Les proportions élevées d'enseignants formés observées dans certains pays comme le Lesotho (92,8 %), le Rwanda (88,9 %), le Malawi (55,6 %) et la République centrafricaine (42,5 %) pourraient être liées au faible nombre global d'enseignants du primaire et du secondaire dans ces pays (voir l'annexe 1 pour vérifier le nombre total d'enseignants par pays). La plupart des pays dont le nombre d'enseignants formés semblait élevé, tels que le Ghana (40 000) et le Kenya (150 000), avaient un nombre total d'enseignants plus élevé (voir annexe 1), mais une proportion plus faible d'enseignants formés. Bien que les nombres totaux d'enseignants ne soient pas disponibles pour l'Éthiopie et le Nigeria, leur forte population globale laisse penser que leurs nombres respectifs d'enseignants formés - 40 000 et 48 500- ne représentent également qu'une faible proportion d'enseignants.

Les chiffres élevés et la proportion relativement plus importante d'enseignants formés au Kenya (150 000), au Rwanda (96 000) et au Malawi (54 504) pourraient être dus à des allocations budgétaires antérieures pour le [perfectionnement](#) professionnel planifié et continu des enseignants, y compris la formation à l'apprentissage [à distance](#). Les réponses en matière de financement et de perfectionnement professionnel apportées à la COVID-19 ont ensuite ajouté une orientation vers les DLS dans les programmes de formation et ont amené davantage d'enseignants à se former. Au Kenya, le programme gouvernemental⁴ d'apprentissage [numérique](#) s'était précédemment fixé pour objectif de former 92 000 enseignants des toutes premières années d'étude à l'utilisation de solutions d'apprentissage à distance. Avec le début de la COVID-19, il s'est appuyé sur cette initiative, étendant sa formation pour atteindre 150 000 enseignants et directeurs d'école (ou leurs adjoints). En outre, 100 000 agents de soutien au programme scolaire ont également été formés (Gouvernement kenyan, 2020a,b). Dans ce contexte, les chiffres plus élevés enregistrés dans ces trois pays pourraient être le résultat de plans de formation préexistants, sur lesquels les réponses à la COVID-19 en matière

³ Voir les annexes 2 et 3 pour les proportions par région (i.e., KIX Afrique 19 et KIX Afrique 21) et pour le nombre détaillé d'enseignants formés.

⁴ Administré par le Ministère de l'information, de la communication et des technologies, l'Autorité chargée des technologies de l'information et de la communication et la Commission des services aux enseignants.

de formation des enseignants ont été bâties. Les pays signalant des nombres et des proportions plus faibles d'enseignants formés peuvent avoir manqué de plans préalables de formation des enseignants aux DLS.

Vous trouverez ci-dessous d'autres exemples remarquables de formation des enseignants à l'élaboration d'outils et de matériel d'apprentissage à distance :

L'**Éthiopie** a mobilisé quelque 200 professeurs d'université et enseignants du secondaire et du primaire bénévoles pour élaborer et enregistrer des supports de cours, préparer des feuilles de travail et élaborer des tests et des devoirs, accompagnés d'explications et de réponses, pour un coût de 500 000 ETB (soit l'équivalent de 12 091 dollars É.-U.) (Gouvernement éthiopien, 2020). En Éthiopie, le GPE a formé 4 000 maîtres-formateurs et 40 000 enseignants, pour un coût de 400 000 et 1 000 000 de dollars É.-U. respectivement (GPE, 2020v ; Gouvernement éthiopien, 2020).⁵

En **Sierra Leone**, environ 12 000 enseignants ont été formés à l'utilisation de diverses plateformes de DLS pour l'enseignement et l'administration afin d'assurer la poursuite de l'apprentissage pendant la période de fermeture des écoles. La formation a été administrée par la Commission du service des enseignants du pays (GPE, 2020w ; Gouvernement sierra-léonais, 2020).

La **Côte d'Ivoire**, le **Kenya** et le **Rwanda** ont considéré la technologie numérique et les connaissances informatiques connexes comme des éléments clés des moyens d'apprentissage contemporains. Ils se sont lancés dans un renforcement intensif des capacités pour permettre aux enseignants de dispenser des cours en utilisant des approches innovantes, sans être limités par l'espace physique (Gouvernement ivoirien, 2020 ; Gouvernement kényan, 2020a, b ; Gouvernement rwandais, 2020a). Cela a permis aux enseignants non seulement d'utiliser les moyens d'enseignement à distance, mais aussi de faire preuve de créativité en les utilisant pour élaborer et partager des cours et du matériel pédagogique.

En Afrique, l'expansion de l'accès aux solutions numériques a été tirée par le secteur privé. Pourtant, pendant cette pandémie, cette extension de l'accès au sein de la population générale ne s'est pas accompagnée de façon uniforme d'une expansion des infrastructures numériques, telles que l'électricité et la fibre optique. Cela crée des déficits d'accès à l'apprentissage en ligne. Dans les pays qui ont connu une expansion notable des infrastructures (sous l'impulsion du secteur privé), celle-ci s'est largement limitée aux zones urbaines. Par conséquent, les zones rurales et éloignées du Kenya, par exemple, qui ne disposent pas d'une telle infrastructure, ont bénéficié d'une utilisation limitée des DLS (Ngware & Ochieng, 2021). Voici quelques exemples de la manière dont le secteur privé a contribué à élargir l'accès aux solutions d'apprentissage numérique (Chebib, 2020) :

- Dans le cadre de sa réponse à la COVID-19, la société de télécommunications Orange Liberia a accordé un accès gratuit aux contenus éducatifs en ligne via l'Orange Campus Africa, permettant ainsi aux enseignants et aux étudiants d'accéder aux ressources éducatives disponibles auprès de fournisseurs tels que la Khan Academy.
- Bharti Airtel Africa a collaboré avec l'UNICEF à fournir un accès aux DLS dans 13 pays d'Afrique subsaharienne et a supprimé les taxes sur certaines plateformes d'apprentissage en ligne, permettant aux apprenants et aux enseignants d'y accéder à un coût faible ou nul.

⁵ On ne peut dire clairement si ces 4 000 enseignants font partie des 40 000 enseignants déclarés par le gouvernement éthiopien.

- Au Bénin, MTN a financé l'infrastructure de classes numériques qui ont formé 100 enseignants à la culture numérique et profité à 15 000 écoliers.
- Au Kenya, le programme Instant Network Schools de la Fondation Vodafone et du HCR a réagi en formant les enseignants à la culture numérique. Une première évaluation montre que, parmi les populations de réfugiés de Kakuma, les enseignants ont connu une augmentation de 125 % de leurs connaissances en TIC et ont gagné en confiance, en nouvelles stratégies pédagogiques et en accès au matériel pédagogique.

Ces efforts témoignent de la réaction du secteur privé qui soutient les enseignants pendant la pandémie en levant les obstacles financiers à l'accès aux plateformes éducatives en ligne. Cependant, les enseignants doivent également avoir accès à des appareils numériques pour appliquer les connaissances et les compétences acquises lors de leur formation en cours d'emploi pendant les fermetures d'écoles. Mais, la fourniture d'appareils numériques par les gouvernements n'était pas monnaie courante chez les pays partenaires du GPE en Afrique. Seul un petit nombre de pays a déclaré fournir des outils didactiques numériques et d'apprentissage, tels que des tablettes, des ordinateurs, des ordinateurs portables et des forfaits Internet, accessibles aux enseignants ou aux apprenants. Il s'agit du Cap-Vert, du Ghana, de la Somalie (Somaliland et Puntland), du Soudan et du Togo (Gouvernement ghanéen, 2020 ; Gouvernement somalien, 2020 ; Gouvernement soudanais, 2020 ; Gouvernement togolais, 2020 ; GPE, 2020o). Au Soudan, par exemple, les enseignants ont reçu des tablettes et des smartphones pour faciliter leur interaction avec les apprenants (GPE, 2020x).

D'autres pays se sont principalement appuyés sur des systèmes et/ou des infrastructures numériques préexistants, détenus en grande partie par le secteur privé. En Ouganda, par exemple, les enseignants se sont vu accorder l'accès à du temps de communication non lié à Internet (pour la radio et la télévision) et à du crédit téléphonique pour faciliter leur utilisation des DLS. Dans le cadre de cet arrangement, les directeurs d'école ont été instruits d'encourager les enseignants à soutenir les initiatives d'apprentissage à distance lancées par le gouvernement (Gouvernement ougandais, 2020).

Certes, les réponses du secteur privé offrent de bonnes possibilités de partenariat avec les gouvernements, mais les coûts associés à l'accès aux fournisseurs de services Internet et de contenus éducatifs pourraient limiter leur utilisation, même dans les zones bénéficiant d'une bonne couverture de services numériques.

2.2 Atténuation de la violence sexiste et promotion de la santé mentale

Pendant les fermetures prolongées des écoles, les écoliers – principalement les filles et les jeunes femmes – sont devenus plus vulnérables à la violence sexuelle et sexiste, comme la défloration et d'autres formes de violence physique, émotionnelle et psychologique, y compris le harcèlement en ligne (Ajayi, 2020 ; Dreeseni et al., 2020 ; UNICEF, 2020a).

Comme discuté dans le [document](#) de l'Observatoire sur les réponses à la COVID-19 sur le bien-être global des écoliers pendant la pandémie en Afrique, une augmentation considérable de la violence sexiste a été enregistrée pendant cette période : dans certaines régions du Nigeria, du Niger et du Liberia, par exemple, l'incidence a augmenté de plus de 50 %, de 60 % au Niger et de 149 % au Nigeria (ADEA et al., 2021a). Les victimes les plus probables de la violence sexiste sont celles dont les parents ou les personnes qui s'en occupent sont malades, décédés ou incapables de les prendre en charge. Les auteurs sont le plus souvent des membres de la famille élargie, des petits amis, des enseignants et des adultes de confiance (Save the Children 2020 ; OMS, 2020a, b).

Pour mieux protéger les enfants, les enseignants ont reçu une formation sur la violence sexiste, notamment sur la méthode pour identifier les victimes potentielles et réagir en apportant un soutien

psychosocial dans les situations d'urgence. Bien que les préoccupations liées à la violence sexiste et les mesures d'atténuation soient largement répandues dans les pays partenaires du GPE, notre examen montre que 10 des 40 pays membres du GPE – dont le Burundi, le Cap-Vert, le Tchad, la Côte d'Ivoire, la Guinée Bissau, le Lesotho, le Malawi, le Nigeria, la Tanzanie (continentale) et le Togo – ont assuré une formation aux enseignants sur les questions liées à la violence sexiste, notamment sur l'identification, l'atténuation et les mécanismes d'orientation des apprenants victimes.

Les solutions d'apprentissage à distance ont été privilégiées pour les formations dans ce domaine. Par exemple, le contenu de la formation sur la violence sexiste a été diffusé par des canaux médiatiques tels que la radio, la télévision et d'autres plateformes. Les plateformes hors ligne comprenaient l'utilisation de documents imprimés sur l'identification de la violence sexiste et l'atténuation des risques, avec des campagnes de communication et des messages ciblant aussi bien les enseignants que les parents/tuteurs (GPE, 2020g). Les enseignants ont également reçu une formation sur la méthode de prévention et d'atténuation de la violence sexiste dans les situations d'urgence, y compris sur la manière de soumettre les cas aux institutions supérieures pour action (GPE, 2020m,o,z ; UNICEF, 2020b ; 2021a,b).

Au Cap-Vert, au Cameroun, en République centrafricaine, aux Comores, en Côte d'Ivoire, en République démocratique du Congo, en Guinée Bissau, à São Tomé et Príncipe, au Tchad et au Zimbabwe (Beche, 2020 ; Gouvernement ivoirien, 2020 ; GPE, 2020f, j,k,l,n,o,u), les enseignants ont été formés pour aider les élèves à faire face aux divers effets de la pandémie de COVID-19, au niveau familial, individuel ou scolaire. Il s'agit, notamment, d'identifier les apprenants susceptibles d'avoir subi des actes de violence et de leur fournir des orientations et un soutien psychosocial appropriés par le biais de conseils. Les enseignants fournissent eux-mêmes ce soutien psychosocial ou orientent les apprenants vers des centres de soutien recommandés par le Ministère de l'éducation.

Le Kenya propose un système de soutien mixte : dans les établissements où certains enseignants ont reçu une formation préalable en orientation et en conseil assurée par la Commission du service des enseignants, ces enseignants fournissent un conseil psychosocial en présentiel pour identifier les apprenants à risque. Les établissements qui ne disposent pas d'enseignants formés à l'orientation et au conseil ont proposé un soutien en ligne via un service d'appel gratuit (GPE, 2020r). Au Ghana, les enseignants ont été dotés de compétences et de ressources connexes pour fournir aux apprenants un soutien psychosocial par divers canaux, notamment la télévision, la radio, WhatsApp et d'autres plateformes en ligne et mobiles (Gouvernement ghanéen, 2020). D'autres pays, notamment le Malawi (Gouvernement malawite, 2020a), le Mozambique, le Rwanda et la Zambie (GPE, 2020za), ont adopté des canaux similaires à ceux utilisés au Ghana.

Vous trouverez ci-après des exemples de formation assurée aux enseignants et de soutien à eux fourni pour les aider à protéger les enfants et à promouvoir leur santé mentale :

Le **Lesotho** a fourni à 15 364 enseignants des informations sur l'atténuation des risques de violence sexiste, y compris une approche progressive de la prévention de l'exploitation et des abus sexuels, des pratiques d'orientation sûres et la protection des enfants pendant les fermetures d'écoles. La formation a été dispensée via quatre séries de messages transmis par téléphone mobile aux enseignants ciblés. Au coût de 0,08 dollars É.-U. par message pour chaque enseignant (GPE, 2020z), une somme totale de 4 916 dollars É.-U. a été dépensée à cette fin.

Les enseignants en **Ouganda** et en **Zambie** ont été formés à la méthode d'identification des apprenants qui rencontrent divers problèmes dus à la COVID-19. Ils étaient ensuite censés fournir à ces apprenants un soutien psychosocial approprié par téléphone et par SMS dans le

cadre de leurs activités habituelles de suivi des élèves (Gouvernement ougandais, 2020 ; Gouvernement zambien, 2020).

2.3 Soutien aux enfants vulnérables

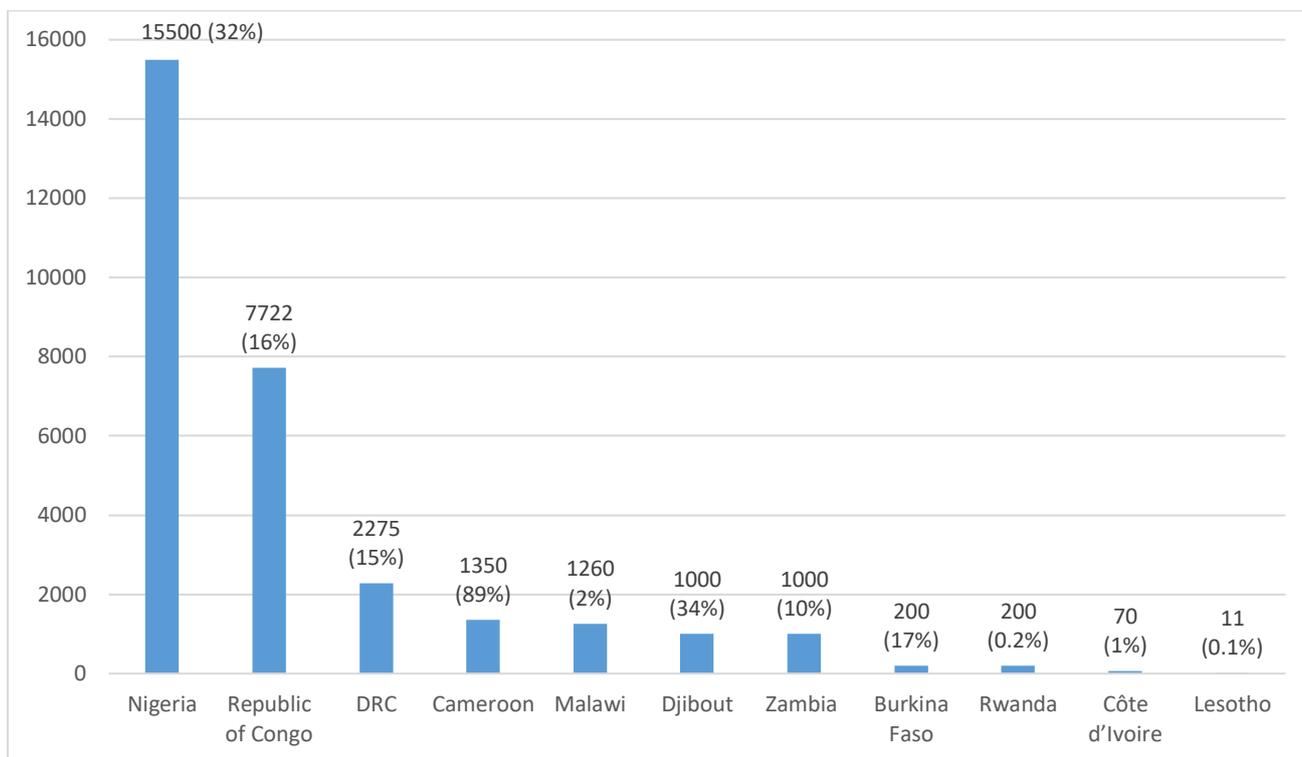
Dans la présente synthèse, au nombre des enfants vulnérables figurent ceux ayant des besoins spéciaux, les écoliers déplacés, les écoliers vivant dans des zones rurales ou éloignées et ceux issus de milieux à faibles revenus.

La nécessité de former les enseignants et de soutenir les écoliers vulnérables est devenue plus manifeste lors des fermetures et réouvertures d'écoles. La pandémie a exacerbé l'exclusion de ces enfants de l'apprentissage, les estimations indiquant que près de 40 % des pays les moins avancés et des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure ne sont pas en mesure de financer l'apprentissage par les enfants vulnérables. Il s'agit, notamment, des populations d'apprenants vivant dans des zones rurales et reculées et de celles vivant avec un handicap (UNESCO, 2020b). En Afrique subsaharienne, les enseignants estiment qu'ils ne bénéficient pas d'un soutien adéquat en termes de ressources d'apprentissage essentielles pour s'occuper des enfants scolarisés ayant des besoins particuliers (Banque mondiale, 2020b,c). Par exemple, 41 % d'entre eux ont déclaré que le manque d'assistants personnels constituait un obstacle à leurs efforts pour soutenir les apprenants handicapés (Ngware & Ochieng', 2020 ; Banque mondiale, 2020c).

Malgré ces limitations, 14 pays partenaires du GPE (voir Figure 3) ont assuré la formation des enseignants pour répondre aux besoins d'apprentissage des écoliers vulnérables. Cette formation a couvert diverses approches telles que l'utilisation de signes interprétatifs, le sous-titrage, les documents en gros caractères et d'autres adaptations de supports sonores ou visuelles, entre autres (Gouvernement ivoirien, 2020 ; Gouvernement rwandais, 2020b ; Gouvernement zambien, 2020 ; GPE, 2020b,e,k,u,z,za ; GPE et Gouvernement guinéen, 2020 ; UNICEF, 2020a,b ; UNESCO, 2020a,b). En République du Congo, par exemple, tous les enseignants formés à l'élaboration et à l'utilisation des DLS ont également été formés à la méthode de soutien aux apprenants ayant des besoins particuliers, notamment par l'élaboration de supports d'apprentissage visuels. Au Malawi, 500 enseignants ont été formés à l'utilisation du braille, 600 à la langue des signes et 160 à l'entretien des appareils fonctionnels (Gouvernement malawite, 2020a, b). Le Burkina Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, Djibouti, la Guinée, le Kenya, le Lesotho, le Nigeria et le Rwanda ont formé des enseignants spécialistes de l'éducation à la méthode d'élaboration et de diffusion des matériels accessibles (y compris des documents à polices de grande taille et d'autres adaptations) à l'usage des apprenants handicapés. La République démocratique du Congo (RDC), la République du Congo, la Sierra Leone et la Zambie ont formé des enseignants à la méthode de promotion de la sécurité et du bien-être psychosocial des apprenants ayant des besoins spéciaux.

La Figure 3 met en évidence le nombre et la proportion (entre parenthèses) d'enseignants formés pour répondre aux besoins d'apprentissage des écoliers vulnérables dans 11 des 14 pays ayant assuré une formation dans ce domaine.

Figure 3 : Nombre et proportion (%) d'enseignants formés pour répondre aux besoins d'apprentissage des écoliers vulnérables⁶



Sources : ActionAid (2021) ; Gouvernement ivoirien (2020) ; Gouvernement malawite (2020b) ; Gouvernement zambien (2020) ; GPE (2020k, 2020p, 2020zb & 2020zc) ; Banque Mondiale (2020c)

Outre la formation, les enseignants ont reçu du matériel pour faciliter l'enseignement efficace des apprenants ayant des besoins spéciaux, ainsi que pour apporter un soutien psychosocial à ces élèves. Au Cameroun, par exemple, il a été fourni aux enseignants des kits contenant des dispositifs d'aide à l'apprentissage et des protocoles/directives pour apporter un soutien psychosocial pendant la pandémie (GPE, 2020p ; Internationale de l'Éducation, 2020a,b). La Guinée-Bissau, São Tomé et Príncipe, la Gambie et le Kenya ont également fourni aux enseignants des dispositifs d'assistance pour les élèves ayant des besoins spéciaux, tels que des documents en braille et en gros caractères (Gouvernement gambien, 2020 ; Gouvernement kenyan, 2020a,b ; GPE, 2020f,j). Au Soudan du Sud, le Gouvernement a octroyé aux écoles des subventions par tête pour permettre aux enseignants de développer et de gérer des ressources pédagogiques pour les élèves handicapés (GPE, 2020z). Par exemple, les élèves malvoyants ont reçu des ressources d'apprentissage comprenant l'accès à des dispositifs en braille, des cours dispensés par le biais de dispositifs d'apprentissage à distance adaptés, tels que des tablettes équipées de fonctions de langage des signes et des documents en gros caractères, entre autres.

Le Gouvernement nigérian a formé une partie de ses enseignants à l'élaboration et à la diffusion de matériels pédagogiques adaptés aux situations et aux besoins des enfants migrants et réfugiés, ainsi que d'autres apprenants marginalisés. Ces enseignants ont été formés à la méthode d'élaboration et de diffusion de matériel pédagogique tenant compte de l'égalité des sexes et adoptant une approche inclusive au profit des populations marginalisées telles que les familles de migrants, les enfants des communautés de réfugiés, les *Almajiris*, les enfants vivant dans une pauvreté abjecte, les filles et les enfants ayant des besoins spécifiques. Des ressources éducatives basées sur les TIC ont été fournies

⁶ Les barres du graphique sont basées sur les nombres totaux. La Guinée, la Sierra Leone et le Kenya ont également assuré des formations pour répondre aux besoins des apprenants vulnérables, mais le nombre d'enseignants dans ces trois pays n'est pas disponible.

à ces enseignants et apprenants par le biais de l'application Mobile Classroom, grâce à un partenariat entre le Gouvernement nigérian et School Gate (Gouvernement nigérian, 2020a ; GPE, 2020c,z).

En **Gambie**, le Gouvernement et ses partenaires au développement impliqués dans le secteur de l'éducation ont renforcé la capacité des enseignants à utiliser les ressources d'apprentissage fournies pour soutenir les apprenants malvoyants. Ces ressources comprennent le braille et les matériels connexes, ainsi que l'accès aux services d'impression pour produire des matériels en gros caractères. Les enseignants ont été mobilisés et formés à l'utilisation d'appareils d'aide à l'apprentissage et déployés pour aider les apprenants vulnérables à rester au même niveau que les autres élèves (Gouvernement gambien, 2020).

Au **Nigeria**, le Gouvernement a renforcé l'apprentissage inclusif en adoptant l'accès gratuit à des supports pédagogiques partagés via des plateformes Internet. Un partenariat a été mis en place avec les fournisseurs de l'application Mobile Classroom App - une plateforme en ligne qui permet aux étudiants d'accéder à des supports pédagogiques variés et à des cours sur support vidéo pour différentes matières et différents niveaux. Cette stratégie a quelque peu permis un accès généralisé, mais les difficultés économiques qui ont limité l'utilisation des ressources d'apprentissage numériques au niveau des ménages ont entravé l'accès aux cours et au matériel d'apprentissage fournis par l'application (Banque mondiale, 2020b,c). Les enseignants et autres acteurs clés de l'éducation ont été chargés de développer et d'adapter des approches d'apprentissage à distance adaptées à l'apprentissage indépendant et assisté par la communauté ou la famille pour les élèves ayant des besoins spéciaux (Gouvernement nigérian, 2020b).

En **Sierra Leone**, un éventail de stratégies a été conçu et adopté pour améliorer l'accès à tous les apprenants, y compris les apprenants vulnérables. Les enseignants ont ainsi élaboré ou remanié des cahiers d'exercices pour l'apprentissage à domicile, adaptés au contexte et à l'environnement immédiat des différents groupes d'apprenants. La formation a été dispensée par le biais de documents imprimés et de cours radiodiffusés. Des tutoriels par téléphone ont été fournis aux groupes d'étudiants après chaque émission radiodiffusée, tandis que les étudiants et les parents avaient accès à des lignes d'assistance téléphonique pour communiquer avec les enseignants et d'autres éducateurs, tant pour le suivi que pour rendre l'apprentissage pratique pour les élèves des zones éloignées, rurales ou marginalisées (Banque mondiale, 2020b). La Commission du service des enseignants de Sierra Leone a demandé aux enseignants de participer à des formations sur la manière de dispenser leurs cours pour répondre aux besoins de l'ensemble des élèves (Bernal & Wurie, 2021).

Dans certains pays confrontés à des conflits ou à d'autres situations d'urgence complexes, les enseignants eux-mêmes faisaient partie des déplacés. Le Burkina Faso, le Tchad, le Mali, le Niger, le Nigeria, le Cameroun et la République centrafricaine ont déclaré un total combiné de 2 510 enseignants déplacés par les conflits dans la région pendant la période de COVID-19 et hébergés dans des camps de réfugiés ou de déplacés (HCR, 2021 ; HCR, 2020b). Tous ces enseignants ont reçu une formation sur la manière d'assurer l'éducation et le soutien psychosocial aux enfants en situation d'urgence, tandis que 2 144 d'entre eux ont également reçu un soutien financier pour les prémunir contre les effets négatifs de la COVID-19 (HCR, 2021).

En outre, les enseignants de différents camps de déplacés au Bénin, au Burkina Faso, en République centrafricaine, au Tchad, en Gambie, au Ghana, au Mali, au Niger et au Nigeria ont reçu un total de 20 000 kits scolaires pour faciliter la fourniture d'un service d'éducation de qualité aux enfants les

plus vulnérables dans ces contextes. Ces interventions ciblant les enseignants déplacés ont profité à plus de 200 000 apprenants au total (145 000 réfugiés, 42 000 enfants des communautés d'accueil et 14 000 apprenants déplacés internes) provenant de douze pays. L'apprentissage à tous les niveaux (préscolaire, primaire, secondaire et tertiaire) a ainsi pu se poursuivre pendant la période de fermeture des écoles (HCR, 2021).

Malgré ces efforts notables, les enseignants déplacés dans les régions en conflit sont constamment confrontés à des problèmes de sécurité, tels que des menaces, des enlèvements et même des meurtres, simplement parce qu'ils travaillent dans des camps ou des établissements (HCR, 2020b,c ; Conseil norvégien pour les réfugiés, 2020). Cette situation requiert un effort concerté des principales parties prenantes de l'éducation et de la sécurité pour garantir et pérenniser la sécurité des enseignants réfugiés et communautaires dans les situations de conflit.

2.4 Préparation à la réouverture des écoles

Deux grands domaines d'intervention se dégagent de la synthèse de la littérature sur la formation des enseignants liée aux préparatifs à la réouverture des écoles : les mesures de préparation pédagogique, telles que l'adaptation des stratégies pédagogiques pour aider les élèves à rattraper leur retard et les mesures sanitaires et d'assainissement visant à prévenir les infections en milieu scolaire.

Préparation pédagogique

Il a été constaté des pratiques et des politiques générales notables dans le pays qui posent les jalons pour la réouverture des écoles, lesquelles pratiques et politiques se sont poursuivies après la réouverture. Il s'agissait de mesures préparatoires destinées à garantir un apprentissage ininterrompu. Onze pays (Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Djibouti, Éthiopie, Ouganda, Sénégal, Sierra Leone, Soudan du Sud, Tanzanie et Tchad) ont proposé une forme ou une autre de formation et de soutien aux enseignants en vue de la réouverture des écoles.

Pour combler les éventuels déficits d'apprentissage, les enseignants ont été formés à l'application de stratégies pédagogiques telles que l'enseignement au bon niveau (TaRL) et l'enseignement correctif. Ces stratégies impliquent le diagnostic et l'identification des élèves qui ont accusé du retard dans leur apprentissage pendant les fermetures d'écoles et la fourniture à ces élèves d'un contenu d'apprentissage adapté à leur niveau de compréhension. Ils ont également été formés à la catégorisation des apprenants en sous-groupes selon leurs besoins d'apprentissage, leurs forces et leurs faiblesses, et non simplement en fonction de leur niveau ou de leur âge (il s'agit d'une approche clé du TaRL). Ce diagnostic permet de déterminer les apprenants auxquels les cours de rattrapage ou de mise à niveau doivent être dispensés, ainsi que le contenu de ces cours. D'autres activités de formation ont porté sur la méthode d'enseignement des compétences de base en matière d'alphabétisation, de calcul et d'hygiène, ainsi que sur l'évaluation formative pendant l'apprentissage, qui met l'accent sur la mesure de la réalisation des objectifs du cours.

Vous trouverez ci-dessous quelques exemples notables émanant des pays :

En **Sierra Leone**, le Ministère de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire supérieur (MBSSE) a formé environ 984 formateurs de formateurs (FdF) en préparation à la réouverture des écoles. Les FdF ont été formés à l'application des protocoles d'orientation et de sécurité scolaires conçus par le MBSSE. Ils formeront, à leur tour, plus de 23 000 enseignants du primaire et du secondaire sur l'ensemble du territoire à la manière d'appliquer ces protocoles - principalement axés sur les pratiques liées à la santé et à l'hygiène - lors de la réouverture des écoles. En outre, la Commission nationale des enseignants et le MBSSE ont profité de l'occasion pour renforcer les capacités des enseignants à dispenser des cours de rattrapage et de remise

à niveau en ayant recours à l'enseignement à distance grâce aux médias tels que la radio (UNICEF, 2020b).

Au **Cameroun**, les préparatifs entrepris avant la réouverture des écoles comprenaient la formation des enseignants aux cours de rattrapage en utilisant des approches d'apprentissage à distance pour compenser les heures d'apprentissage perdues pendant les fermetures d'écoles. Les pratiques dans ce contexte intègrent l'utilisation continue des technologies d'apprentissage à distance telles que la radio, la télévision et l'Internet. Du matériel d'apprentissage physique a également été fourni aux apprenants dans les écoles pour leur permettre de faire de la lecture anticipée et de combler les déficits liés au temps d'apprentissage perdu. Les enseignants ont également été préparés à maintenir un soutien psychopédagogique approprié aux apprenants à la reprise des cours. Cela a impliqué un renforcement des capacités en matière de soutien psychosocial pour les pairs et les élèves signalant des problèmes de santé mentale (GPE, 2020p). Les éducateurs ont également reçu une formation sur la prévention de la COVID-19 avant la réouverture des écoles et sur la méthode de surveillance de l'état de santé du personnel et des élèves (GPE, 2020p).

L'apprentissage accéléré s'étant avéré efficace pour combler les déficits d'apprentissage occasionnés par les périodes antérieures de perturbation scolaire (telles que lors de l'épidémie d'Ebola en Sierra Leone), l'Éthiopie a élaboré et distribué des directives pour les cours accélérés et formé les enseignants de l'enseignement primaire et secondaire à leur utilisation (GPE, 2020q,w). Le programme a été structuré pour assurer l'apprentissage accéléré dans les premiers mois suivant la réouverture des écoles. Les enseignants ont été formés et chargés de s'assurer que tous les apprenants en bénéficient, en particulier ceux issus de populations pauvres, éloignées et marginalisées (y compris les filles et les apprenants handicapés), avec des cours de rattrapage adaptés aux apprenants à compréhension rapide et ceux à compréhension lente. Les directives et les plans de cours pour les cours accélérés et de rattrapage ont été élaborés au niveau central, adaptés et distribués aux écoles primaires et secondaires publiques par les bureaux régionaux de l'éducation. (GPE, 2020q,w).

Formation sur l'eau, l'assainissement et l'hygiène (WASH)

Les activités WASH faisaient partie intégrante des plans de réouverture des écoles des pays partenaires du GPE et se sont poursuivies afin de garantir la santé du personnel et des élèves après la réouverture. Avant la réouverture, un soutien a été apporté aux enseignants qui ont été formés aux directives WASH recommandées, en ayant recours en grande partie à la radio, à la télévision et à l'Internet (GPE, 2020p). Par exemple, au Burkina Faso, au Tchad et au Mali, ces formations ont pris la forme de campagnes et de publicités axées sur la communauté (par Internet, à la radio et à la télévision), avec des éléments de formation audio et visuels. Cette formation a permis aux enseignants d'adopter une approche cohérente et structurée pour contrôler la sensibilisation et le respect des directives WASH dans les écoles (HCR, 2020a,b).

Vingt-trois pays (environ 58 % des pays partenaires du GPE en Afrique) ont indiqué avoir mis l'accent sur la fourniture de réponses WASH adéquates et de qualité alors que les écoles se préparaient à rouvrir.⁷ Au Cameroun, les enseignants ont reçu une formation mensuelle sur les méthodes de réduction de l'incidence de la transmission de la COVID-19 par le biais de plateformes comprenant

⁷ Les pays qui ont mis en œuvre le programme WASH sont le Bénin (ADEA et al., 2021b), le Burkina Faso (GPE, 2020za), le Burundi, la République centrafricaine (GPE, 2020n), le Cameroun (GPE, 2020p), le Tchad (GPE, 2020m), la République démocratique du Congo, la Côte d'Ivoire, Guinée (GPE & Gouvernement guinéen, 2020), Guinée-Bissau (GPE, 2020j), le Lesotho, le Liberia, le Mali, Madagascar, le Malawi, le Niger, le Nigéria, la République du Congo, la Sierra Leone, la Somalie, le Soudan, la Zambie et le Zimbabwe (ADEA et al., 2021b).

la radio, l'Internet et la télévision (GPE, 2020p ; Internationale de l'Éducation, 2020b). En Éthiopie, à Madagascar et au Mali, les enseignants ont d'abord été formés aux mesures liées à l'eau, à l'hygiène et à l'assainissement, puis ont inculqué ces connaissances à leurs élèves, ce qui en fait une chaîne d'apprentissage et de renforcement des capacités qui ne se limite pas aux enseignants (Gouvernement éthiopien, 2020 ; GPE et Gouvernement malgache, 2020 ; GPE, 2020h).

Dans ces pays, la formation s'est accompagnée d'autres mesures WASH, notamment la désinfection intensive des écoles et la fourniture d'équipements de protection individuelle (EPI) aussi bien aux enseignants qu'aux élèves, entre autres formations et ressources liées au domaine WASH afin de prévenir la propagation de la COVID-19 dans les rangs des acteurs de l'école.

3 Autres domaines de soutien aux enseignants pendant les périodes de fermeture et de réouverture des écoles

Dans cette section, nous examinons, au-delà de la formation, les autres types de soutien apportés aux enseignants pendant les fermetures et réouvertures liées à la pandémie. Nous synthétisons les politiques et les pratiques qui ont contribué à :

- renforcer le bien-être global des enseignants, notamment en s'adressant à ceux qui ont des problèmes de santé sous-jacents ; et
- motiver et encourager les performances soutenues des enseignants dans des conditions difficiles.

Points forts

- Trente-neuf (39) des 40 pays partenaires du GPE en Afrique ont accordé la priorité à la protection des enseignants en tant que travailleurs de première ligne.
- Quelques 18 pays ont prévu une forme ou une autre d'incitation pour compenser les pertes d'emploi des enseignants ou accroître leur motivation.

Tableau 1 : Type de soutien aux enseignants et nombre de pays fournissant chaque type de soutien

Soutien fourni aux enseignants	Nombre de pays	Description
Soutien au bien-être global, y compris la protection des personnes souffrant d'affections sous-jacentes	39	Priorité à la vaccination et à la protection en tant que travailleurs de première ligne Fourniture de kits d'hygiène, d'EPI et d'autres ressources au niveau des écoles pour améliorer le programme WASH Soutien aux interactions virtuelles et accès à l'Internet pendant le télétravail
Motivation	12	Incitations financières et non financières pour soutenir les enseignants (par exemple, téléphones intelligents, augmentation des revenus, allocations, Internet, temps de communication, accès à la radio/TV).

3.1 Soutien à la santé et au bien-être global des enseignants

La pandémie de COVID-19, suivie de la fermeture des écoles, continue d'agir sur la santé physique, économique et socio-émotionnelle des enseignants, dont les familles ont également été touchées par la pression de la pandémie, tout comme les familles de leurs élèves. Il est prouvé que le rendement des enseignants est à son apogée lorsque leur moral est au plus haut. Cela se produit lorsque leur bien-être global - physique, mental/psychologique et économique - est pris en compte (ADEA et al., 2020b). L'absence de bien-être des enseignants, qui peut se manifester par une tension intense au

travail, une pression psychosociale, l'absentéisme des enseignants, un épuisement accru ou des démissions, donnent lieu en dernier ressort à des résultats éducatifs négatifs chez les apprenants (UNESCO, 2020c). Le soutien psychosocial et matériel aux enseignants est donc important pour réduire les attitudes et résultats pédagogiques négatifs.

Pour éviter ou atténuer ces impacts négatifs sur leur santé et leur bien-être, la plupart des pays membres du GPE ont fourni des couches supplémentaires de soutien aux enseignants, principalement un soutien psychosocial par le biais de conseils pour les aider à faire face aux effets de la pandémie. Le Soudan, le Soudan du Sud, la Tanzanie et l'Ouganda ont offert ce type de soutien aux enseignants, ainsi que des orientations pour la prise en charge des cas des enseignants. Le Cameroun, la République centrafricaine, le Tchad, les Comores, la Côte d'Ivoire, Djibouti, la Guinée, la Guinée-Bissau, le Mali, la Mauritanie, le Rwanda, São Tomé et Príncipe, la Zambie et le Zimbabwe ont offert un soutien psychosocial ou des conseils aux enseignants pour les aider à faire face et à aider leurs pairs à faire face aux effets de la pandémie. Le Rwanda a également offert aux enseignants du temps de communication pour qu'ils puissent bénéficier de conseils ou d'un soutien psychosocial chaque fois qu'ils en avaient besoin.

Notre synthèse des politiques et pratiques de soutien révèle que, dans la plupart des pays partenaires du GPE, les enseignants ont été traités comme des travailleurs de première ligne et ont bénéficié d'un accès prioritaire au soutien à la prévention de la COVID-19. Certaines de ces mesures d'intervention sont particulièrement essentielles pour les enseignants présentant des affections sous-jacentes qui les rendent plus sensibles à la COVID-19. Trente-neuf pays ont soutenu la santé et le bien-être des enseignants et au nombre de ceux-ci 33 leur ont accordé la priorité en matière de vaccination et d'autres mesures de protection et six ont soutenu leur bien-être principalement par le biais d'orientations et de conseils psychosociaux. En Éthiopie, en Guinée, en Guinée-Bissau, au Lesotho, au Liberia, à Madagascar, en République du Congo et à São Tomé et Príncipe, les enseignants se sont vu proposer des ressources WASH et des EPI pour les prémunir contre la contamination par la COVID-19, qui présente un risque plus élevé pour les personnes souffrant d'affections sous-jacentes (Gouvernement éthiopien, 2020 ; GPE, 2020e,f, y,z & za ; GPE & Gouvernement malgache, 2020 ; Gouvernement libérien, 2020).

Les enseignants ont également été protégés par des mesures qui ont renforcé la distanciation sociale ou qui ont permis de fournir des soins sur place aux élèves et aux enseignants, afin de limiter leur exposition à la maladie pendant la pandémie. Par exemple :

Les principales parties prenantes de l'éducation au **Cap-Vert** ont élaboré un concept d'apprentissage dans lequel l'enseignement à distance complète l'apprentissage en présentiel lors des fermetures et des réouvertures des écoles, afin de contribuer à freiner les infections des enseignants et à créer un environnement d'apprentissage sûr (Internationale de l'Éducation, 2020a ; GPE, 2020o).

Le **Cameroun**, l'**Érythrée**, la **Gambie**, le **Nigeria**, le **Sénégal** et le **Zimbabwe** ont utilisé des canaux de communication à distance pour atteindre les enseignants pendant les sessions de formation (GPE, 2020c,p,q,u & za ; Gouvernement nigérian, 2020a,b ; Gouvernement gambien, 2020 ; UNICEF, 2020a,b). L'objectif était d'empêcher tous les enseignants – présentant ou ne présentant pas d'affections sous-jacentes - de contracter la COVID-19 et de préserver leur bien-être.

Au **Rwanda**, en plus d'adopter des solutions de soutien à distance audio et visuel pour limiter les contacts physiques, dès la réouverture des écoles, le Gouvernement a équipé les écoles d'installations de soins infirmiers pour les soins à court terme des enseignants et des élèves qui tombent malades pour une raison quelconque. Les enseignants/matrones reçoivent également des traitements de premiers secours pour tout problème de santé aux postes de soins infirmiers des écoles (GPE, 2020b ; Gouvernement rwandais, 2020b).

En **Éthiopie**, une aide a été apportée aux enseignants pour effectuer des visites à domicile en toute sécurité et suivre à distance les progrès des élèves. Un transport gratuit ou facilité a été assuré à tous les enseignants désireux d'effectuer des visites à domicile et des SMS gratuits ont été fournis pour travailler à distance avec les parents au suivi des expériences d'apprentissage de leurs enfants (Gouvernement éthiopien, 2020).

Au **Nigeria**, pour réduire la transmission de la COVID-19 d'enseignant à enseignant, le Gouvernement et ses partenaires au développement intervenant dans le secteur de l'éducation ont fourni des solutions d'apprentissage à distance pour faciliter l'enseignement à domicile et réduire le partage des ressources pédagogiques. (Gouvernement nigérian, 2020b).

En guise de mesure supplémentaire pour préserver le bien-être des enseignants et des élèves et prévenir la propagation de la COVID-19 pendant et après la réouverture des écoles, des appels ont été lancés pour accorder la priorité à la vaccination des enseignants. Certains pays, dont la Côte d'Ivoire, le Kenya, le Malawi, le Rwanda et l'Ouganda, ont accordé la priorité à leurs enseignants dans la première phase de la campagne de vaccination, tandis que la République centrafricaine, l'Éthiopie, la République du Congo, le Soudan du Sud et le Soudan étaient parmi ceux qui ont inclus les enseignants dans le deuxième groupe prioritaire (UNESCO, 2021a,b). Cette mesure visait à préserver le bien-être des enseignants en tant que travailleurs de première ligne (ADEA et al., 2021a ; UNESCO, 2021c).

Certains pays ont également procédé à des ajustements pour gérer la charge de travail des enseignants, compte tenu de la charge supplémentaire que représente la riposte à la COVID-19. Au Bénin, afin de gérer les missions d'enseignement supplémentaires rendues nécessaires par les directives sur la distanciation sociale et l'espacement dans les salles de classe, le Gouvernement s'est efforcé de recruter davantage d'enseignants pour les classes ajoutées lors de la réouverture (Banque mondiale, 2020a,b). En Ouganda, des diplômés universitaires ont été recrutés pour compléter l'enseignement dans les écoles par le biais d'une initiative pilote de bourses d'études menée par Building Tomorrow (une entreprise sociale internationale). Cette initiative visait à accroître la réinscription et à amener chaque enfant au niveau de sa classe respective en matière de compétences en calcul et en lecture (Building Tomorrow, 2020).

3.2 Motivation et incitation des enseignants

Les réponses éducatives des pays à la pandémie de COVID-19 ont également porté sur la motivation des enseignants et leur bien-être économique global. Les enseignants ont perdu du temps d'enseignement du fait de la fermeture des écoles, ce qui a eu des répercussions sur leurs revenus, en particulier pour ceux du secteur privé qui sont tributaires de financements non gouvernementaux. Une palette de mesures incitatives a été mise en place pour encourager les enseignants à persévérer malgré un environnement pédagogique difficile.

Environ 18 pays ont prévu une forme ou une autre d'incitation pour compenser les pertes subies par les enseignants ou accroître leur motivation. Ces mesures comprenaient la fourniture d'incitations financières. Sur ces 18 pays, seuls la Somalie (Somaliland et Puntland) et le Soudan du Sud ont déclaré avoir offert des incitations financières aux enseignants. La Somalie a offert une incitation mensuelle de 100 dollars É.U. aux enseignants qui ont perdu leur emploi en raison de la COVID-19 et à ceux qui se sont portés volontaires pour soutenir l'apprentissage à distance. Le Soudan du Sud a également offert à ses enseignants des incitations financières pour qu'ils continuent à fournir des services éducatifs aux apprenants pendant les périodes de fermeture des écoles. Le montant de l'incitation financière accordée à chaque enseignant n'a pas été révélé.

D'autres incitations ont été fournies pour faciliter le passage à l'enseignement à distance. Il s'agit, notamment, de la fourniture de temps/crédit de communication aux enseignants pour leur permettre d'accéder à un soutien psychosocial (Rwanda) ; du réemploi des enseignants dans les écoles subventionnées après la réouverture des écoles (Malawi) ; de la fourniture d'une connexion Internet gratuite aux écoles et, par extension, aux enseignants pour faciliter l'enseignement (Gambie) ; et de la fourniture de canaux SMS gratuits pour permettre aux enseignants et aux parents d'interagir au sujet du bien-être et des progrès des apprenants à domicile (Éthiopie).

En Côte d'Ivoire, les principales parties prenantes de l'éducation des pays partenaires du GPE ont élaboré une politique d'incitation pour engager des enseignants précédemment au chômage qui se sont portés volontaires pour offrir des services d'enseignement en réponse à la situation d'urgence (Gouvernement ivoirien, 2020). L'incitation avait un caractère financier et créait un fonds d'urgence pour payer les enseignants supplémentaires qui se sont portés volontaires pour soutenir l'enseignement pendant les situations d'urgence. Cette politique visait à inciter les enseignants en poste, bénévoles ou potentiels à offrir leurs services pendant la pandémie.

Vous trouverez ci-dessous d'autres exemples d'incitations fournies pour favoriser la motivation et le bien-être des enseignants :

Au **Burkina Faso et en République centrafricaine**, les Gouvernements et les partenaires au développement intervenant dans le pays ont offert des frais de remboursement ou une rémunération aux enseignants et aux superviseurs qui ont participé à la production et à la diffusion de contenus d'apprentissage à distance par le biais de la radiodiffusion et d'autres canaux (GPE, 2020n ; UNICEF, 2020b ; HCR, 2020a,b).

En **Mauritanie**, au **Niger**, au **Nigeria** et au **Togo**, le paiement garanti et régulier des salaires des enseignants malgré la fermeture des écoles a incité les enseignants à continuer à enseigner (GPE, 2020d,g,i,q,za ; Gouvernement mauritanien, 2020 ; Gouvernement nigérian, 2020a,b ; Gouvernement togolais, 2020a). En outre, en **Mauritanie**, les enseignants qui participaient à l'enseignement à distance percevaient également des salaires au titre des heures supplémentaires (Gouvernement mauritanien, 2020 ; GPE, 2020i).

Au **Soudan du Sud et en Somalie**, les enseignants ont bénéficié d'un soutien financier pour préserver leurs moyens de subsistance pendant la pandémie. En Somalie (y compris au Somaliland et au Puntland), par exemple, chaque enseignant a perçu 100 dollars É.-U par mois pour les aider à se prémunir contre les effets économiques négatifs de la COVID-19 (GPE, 2020z ; Gouvernement somalien, 2020). En outre, 1 500 écoles ont reçu une subvention par tête pour soutenir leur fonctionnement, y compris les aides au bien-être des enseignants (Gouvernement somalien, 2020).

Pour atténuer l'impact économique de la pandémie sur les enseignants en exercice, les politiques de retour à l'école du **Malawi** ont permis aux enseignants des écoles subventionnées de retourner dans les écoles où ils avaient enseigné avant la fermeture. Cela a permis d'éviter de nouvelles pertes financières pour ces enseignants, qui auraient autrement pu se retrouver sans emploi pendant la fermeture des écoles (GPE, 2020a).

4 Difficultés auxquelles se heurtent la formation et le soutien aux enseignants pendant la pandémie

Cette synthèse a révélé les difficultés auxquelles se heurtent la formation des enseignants et la fourniture de soutiens supplémentaires nécessaires pour aider les enseignants à s'adapter et à faire face aux nouvelles approches et normes pédagogiques. Dans l'ensemble, ces difficultés étaient liées à la perte d'emploi (plus répandue chez les femmes enseignantes), au manque de fonds affectés à la formation des enseignants et à une multitude de lacunes et d'inégalités qui ont accompagné la transition vers l'enseignement et la formation à distance, ce qui a creusé les écarts auxquels sont confrontés les apprenants vulnérables et ceux vivant dans des zones dépourvues d'infrastructures adéquates pour soutenir les connexions numériques.

Points forts

- **Les enseignants des écoles privées** avaient moins de chances de voir leur salaire maintenu pendant la fermeture des écoles et **avaient moins accès au perfectionnement professionnel**.
- **Les enseignantes**, en particulier celles ayant des enfants à domicile, ont **dû faire face à une charge de travail plus accrue et à des pertes d'emploi** en raison de la charge liée aux soins.
- En raison du **manque de financement consacré à la formation**, de nombreux enseignants étaient mal préparés pour soutenir les élèves lors des fermetures et des réouvertures d'écoles.
- Les enseignants et les apprenants **des zones rurales et éloignées** ont été particulièrement confrontés à l'**insuffisance d'accès à Internet et des infrastructures pour soutenir la formation aux DLS** et l'apprentissage.
- Les efforts déployés pour utiliser les **DLS peuvent perpétuer les inégalités en matière d'apprentissage** en profitant de manière disproportionnée aux personnes issues de ménages privilégiés.
- **Pour les enseignants déplacés, les modules de formation doivent être adaptés aux conditions d'insécurité**, notamment grâce aux ressources hors ligne.

4.1 Perte d'emploi chez les enseignants

Les enseignants ont perdu leur emploi et la possibilité de participer à des activités de perfectionnement professionnel pendant la COVID-19 (Kossi, 2020). Par exemple, les enseignants du privé au Togo n'ont pas perçu leurs salaires lorsque les écoles étaient fermées, malgré les assurances de soutien du gouvernement, et n'ont pu participer aux activités de PPE (Gouvernement togolais, 2020b). Les enseignants des écoles privées de la République démocratique du Congo, du Kenya, du Niger et du Sénégal (Teachers Taskforce, 2020) n'ont pas non plus perçu leur salaire et n'ont pu participer aux activités de PPE. Cette exclusion des activités de perfectionnement professionnel a contribué à l'impréparation du système éducatif à garantir la continuité de l'apprentissage et le rattrapage lors de la réouverture des écoles. De même, les possibilités de formation des enseignants sont souvent réservées aux enseignants rémunérés par l'État, excluant ainsi les enseignants du secteur privé et les personnes sans emploi de l'accès à ces possibilités. C'est le cas au Burkina Faso, en République démocratique du Congo, en Gambie, en Guinée, au Kenya, au Niger, au Sénégal et au Togo (Aslam et al., 2020 ; Internationale de l'Éducation, 2020a,

b ; Teachers Taskforce, 2020). Cette situation exclusive semble avoir été exacerbée par la COVID-19.

4.2 Impacts disproportionnés sur les enseignantes

La COVID-19 a entraîné des pertes d'emplois massives dans des secteurs à prédominance féminine tels que l'éducation, le tourisme, la santé et la fonction publique (ONU, 2020). Au Kenya, par exemple, les pertes d'emplois dans le secteur de l'éducation ont résulté de l'incapacité des écoles privées à payer les enseignants (en particulier au niveau de l'enseignement primaire) eu égard à la perturbation de leurs flux financiers (Teachers Taskforce, 2020). C'est l'un des facteurs qui a contribué à la perte déclarée d'emploi de 60 % chez les femmes au Kenya pendant la période de la pandémie de COVID-19 (ONU Femmes, 2020). Les enseignantes du Burkina Faso, du Tchad, du Mali, du Niger, du Nigeria, du Cameroun et de la République centrafricaine ont été largement défavorisées par rapport à leurs homologues masculins en termes de pertes d'emploi (Gouvernement somalien, 2020 ; Gouvernement nigérian, 2020a, b ; HCR, 2021 ; HCR, 2020b,d).

De nombreuses enseignantes sont également des mères qui, comme dans beaucoup d'autres ménages, assument une part plus importante des tâches ménagères, ce qui limite leur temps disponible pour les activités de PPE. Les enseignantes mères sont plus occupées que leurs homologues masculins, car elles doivent s'occuper de leurs enfants à domicile tout en assurant le suivi et l'enseignement des apprenants en ligne, ce qui a des répercussions négatives sur leur fourniture de soins à domicile (Sawchuck et Samuels, 2020 ; Strauss, 2020 ; Jones et Kessler, 2020). Dans certains cas, les fermetures d'écoles ont également entraîné le licenciement d'enseignants, ce qui a affecté leur santé mentale et leur productivité. Ces facteurs combinés ont bien plus négativement affecté les enseignantes que leurs homologues hommes, en particulier dans les zones de conflit, entraînant des pertes d'emploi tant volontaires qu'involontaires. Les pays qui ont signalé des pertes d'emploi chez les enseignantes du fait d'un ou de plusieurs de ces facteurs sont le Burkina Faso, la République démocratique du Congo, le Mali, le Mozambique, le Nigeria et la Somalie (Bissoonauth, 2020 ; Lorente et al., 2020 ; Teacher TaskForce, 2020 ; Walters & Bam, 2021).

4.3 Manque de financement dédié à la formation des enseignants

Alors que le perfectionnement des compétences des enseignants constitue une composante essentielle d'une réponse efficace à une pandémie, dans la plupart des pays, l'allocation budgétaire pour les activités de PPE pendant la COVID-19 n'était pas spécifique : elle était fusionnée à d'autres réponses éducatives. Le financement de la formation des enseignants faisait donc concurrence à celui d'autres secteurs prioritaires tels que la santé publique.

Même lorsque des allocations financières pour la formation des enseignants étaient disponibles, seule une fraction des enseignants de chaque pays a été formée à l'utilisation des DLS (voir Figure 1). Du fait du manque de financement suffisant pour la formation, de nombreux enseignants étaient probablement mal préparés à soutenir les élèves pendant les fermetures et réouvertures d'écoles. Seuls trois pays (Lesotho, Rwanda et Malawi) ont formé plus de 50 % de leurs enseignants, tandis que treize⁸ pays ont formé entre 1,7 % et 42,5 % de leurs enseignants (voir Figure 1). Cette situation était liée aux ressources financières dont disposaient les agences d'exécution des pays respectifs.

4.4 Capacité insuffisante à utiliser les DLS

Les activités de formation virtuelle des enseignants nécessitent le recours à la technologie et aux compétences numériques, ainsi qu'une compréhension de la façon dont les élèves utilisent les DLS tant pour l'apprentissage que pour le retour d'information. Cependant, il transparaissait clairement que les enseignants ne possédaient pas les compétences numériques/techniques nécessaires pour

⁸ République centrafricaine, Kenya, Liberia, Niger, Sierra Leone, République du Congo, Mali, Sénégal, Ghana, Madagascar, Zimbabwe, Tchad, Côte d'Ivoire, Ouganda et République démocratique du Congo.

mesurer les résultats et les utiliser (Conto et al., 2020). En effet, ils ont eu des difficultés à utiliser les DLS pendant leur formation et lors des utilisations pratiques ultérieures. Les données indiquent qu'en Afrique les déficits de formation aux DLS découlent en partie de l'accès limité des enseignants et des apprenants à Internet ainsi qu'aux technologies et aux appareils numériques éducatifs tels que les ordinateurs et les téléphones intelligents. Même lorsque les enseignants ont accès à ces appareils, il n'en va pas nécessairement de même pour leurs apprenants, ce qui nuit à l'aspect pratique de l'apprentissage numérique (UNESCO-IS, 2020a ; UNESCO, 2018 ; Lorente et al., 2020).

Les enseignants des zones reculées, mal desservies par les infrastructures de TIC, avaient besoin d'une formation en présentiel. Compte tenu des restrictions imposées par la pandémie aux rassemblements physiques, ces enseignants n'étaient pas suffisamment préparés, notamment à l'élaboration et à l'utilisation des DLS. Si les restrictions visaient à protéger la population, elles ont étouffé les efforts pour faire progresser l'apprentissage.

4.5 Accès inégal au perfectionnement professionnel

Pendant la période de COVID-19, l'accès aux programmes de PPE était inégal entre les enseignants des zones rurales et ceux des zones urbaines. Pendant la fermeture des écoles, certaines de ces activités ont fait appel à des solutions d'apprentissage à distance qui reposaient sur la connectivité Internet, laquelle est limitée dans certaines zones rurales et reculées. C'est le cas en Éthiopie où les enseignants des zones rurales ont un accès limité à la bande passante à haut débit et aux appareils numériques nécessaires à l'apprentissage à distance (Belay, 2020). Les enseignants des zones rurales éthiopiennes en ont donc moins profité que leurs homologues des zones urbaines, qui bénéficiaient d'une connectivité plus rapide. La plupart des apprenants dans les zones rurales étaient davantage tributaires de la radio que des appareils numériques tels que les téléviseurs et téléphones intelligents. Mais, tous les ménages des zones rurales ne disposent pas de radios fonctionnelles et accessibles (Gouvernement éthiopien, 2020). Ces inégalités dans l'accès aux TIC demeurent une préoccupation commune à de nombreux pays d'Afrique subsaharienne pendant la pandémie (Hailu, 2020 ; IESALC, 2020 ; Banque mondiale, 2020b,c).

4.6 Accès inadéquat aux ressources pour les élèves handicapés

Les solutions d'apprentissage à distance mises à la disposition des enseignants des zones rurales manquaient de fonctionnalités d'apprentissage assisté nécessaires pour enseigner les enfants handicapés (Human Rights Watch, 2020a). Ce n'était là qu'une indication de la capacité insuffisante à soutenir les enseignants pour atteindre efficacement les écoliers vulnérables. Par exemple, en République centrafricaine et dans les zones rurales de Zambie, les enseignants ont envoyé des cours par le truchement des médias sociaux, mais ceux-ci n'étaient pas accessibles pour les enfants handicapés, les enfants issus de ménages pauvres et d'autres catégories d'apprenants vulnérables. D'autres pays ont eu des difficultés en ce qui concerne les activités de formation des enseignants pour les apprenants ayant des besoins spéciaux. Il s'agit, notamment, de la Gambie, de la Guinée-Bissau, du Kenya et de São Tomé et Príncipe (Gouvernement gambien, 2020 ; Gouvernement kenyan, 2020a, b ; GPE, 2020f, j). Cette situation témoigne de disparités plus importantes dans l'accès des apprenants vulnérables à l'éducation dans la plupart des pays partenaires du GPE, en particulier chez ceux issus de ménages pauvres et ceux ayant des besoins spéciaux (GPE, 2020a-z). Cela indique que les efforts visant à utiliser les DLS pour promouvoir l'égalité des chances d'apprentissage peuvent finir par perpétuer les inégalités d'apprentissage en profitant de façon disproportionnée aux personnes issues de ménages privilégiés.

4.7 Déplacement des enseignants

Les enseignants n'ont pas été épargnés par les conflits et les déplacements. Les initiatives de formation des enseignants liées à COVID-19 ont été interrompues dans les pays partenaires du GPE confrontés à des conflits nouveaux ou en cours, tels que le Burkina Faso, la République centrafricaine, la République démocratique du Congo, le Mali, la Somalie et le Soudan du Sud

(UNESCO-IS, 2020a,b). Même lorsque les possibilités de formation des enseignants ciblaient les régions touchées par les conflits, les risques de sécurité inhérents à l'accès aux centres communautaires grâce aux appareils numériques pouvant être utilisés à des fins de formation ont empêché certains enseignants de saisir ces opportunités. Il importe donc que les modules de perfectionnement et de formation des enseignants soient conçus de manière à pouvoir être adaptés aux conditions de ces zones d'insécurité, notamment en fonctionnant hors ligne pour ceux ne disposant pas de connexion Internet.

5 Nouvelles recherches

La présente section présente une brève synthèse des nouvelles recherches relatives à la formation et au soutien aux enseignants dans le contexte de la COVID-19, principalement menées par le GPE, l'UNICEF et des ONG internationales. Les nouvelles recherches portent principalement sur trois domaines, à savoir l'élaboration et l'utilisation par les enseignants d'outils d'apprentissage à distance, le soutien apporté au bien-être des enseignants et les stratégies de soutien et de suivi des progrès des élèves dans le cadre de l'apprentissage à domicile et des programmes de rattrapage ou d'apprentissage accéléré. Les données qui en résultent indiquent les moyens de soutenir les enseignants afin qu'ils puissent contribuer au mieux aux efforts de leurs systèmes éducatifs pour reconstruire en mieux.

Tableau 2 : Domaines d'intérêt pour les nouvelles recherches sur la formation et le soutien aux enseignants

Centre d'intérêt de la recherche	Détails
Préparation des enseignants à l'enseignement à distance	Ensemble de compétences en matière de TIC et renforcement des capacités Connectivité et infrastructure Accès à l'infrastructure de TIC
Bien-être des enseignants pendant la COVID-19	Soutien psychosocial Paiement des salaires des enseignants
Soutien et suivi des progrès de l'apprenant	Augmentation ou accélération du temps d'apprentissage Couverture d'un plus grand nombre de domaines du programme d'études Apprentissage à domicile

5.1 Préparation des enseignants à l'enseignement à distance

Partout dans le monde, la COVID-19 a révélé des niveaux élevés d'impréparation des enseignants à l'intégration des DLS. Les données indiquent que seuls 64 % et 50 % des enseignants du primaire et du secondaire, respectivement, ont reçu la formation minimale en matière de culture numérique de base dans les pays d'Afrique subsaharienne (Groupe de travail international sur les enseignants pour l'éducation 2030, 2020). Chose surprenante, même dans les pays disposant d'une connectivité et d'une infrastructure considérables, la plupart des éducateurs ne disposaient pas des compétences préalables en matière de TIC. Il s'ensuit qu'ils auront des difficultés à développer leurs propres compétences en matière de TIC pour un enseignement de qualité (UNESCO, 2020a). La pandémie de COVID-19 a montré que les enseignants, tant en formation initiale que continue, ont besoin de renforcer leurs capacités en termes de TIC et d'applications technologiques liées à l'éducation pour leur propre perfectionnement professionnel et pour un enseignement efficace assuré à l'aide de ces technologies (UN DESA, 2020).

L'investissement dans l'infrastructure et l'accès aux TIC a suscité une grande attention en Afrique en raison de la place qu'occupent les TIC dans la promotion du développement du continent (OCDE/ACET, 2020). L'Afrique est un bénéficiaire potentiel des TIC du fait de l'accroissement de sa population en âge de travailler, qui devrait augmenter de plus de 40 % entre 2018 et 2030

(OCDE/ACET, 2020). Dans ce contexte, il est évident que les infrastructures liées aux TIC sont essentielles en Afrique, où elles offrent des possibilités d'avancées « à pas de géant » dans différents secteurs tels que l'éducation, la santé et le perfectionnement de la main-d'œuvre, entre autres (Calderón et al., 2018). En Afrique, les DLS ont transformé l'accès à l'éducation et aux matériels connexes, notamment en étendant la diffusion des ressources éducatives. Malgré l'adoption et l'adaptation de différentes solutions numériques pour l'enseignement et l'apprentissage, les pays partenaires du GPE ont encore besoin d'investissements importants dans les TIC pour améliorer l'accès universel aux DLS et aux infrastructures connexes (CUA/OCDE, 2019 ; OCDE, à paraître). En l'état actuel, près de 300 millions d'Africains vivent à plus de 50 kilomètres du réseau câblé à large bande ou à fibre optique le plus proche (UIT/UNESCO, 2019a). On estime qu'environ 100 milliards de dollars É.U. sont encore nécessaires pour mettre en place environ 250 000 kilomètres de fibre à travers le continent afin de permettre un meilleur accès aux TIC et, par conséquent, de renforcer les DLS (UIT/UNESCO, 2019b). Cela met en évidence le fossé des TIC qui, s'il n'est pas comblé, portera atteinte au programme d'éducation et de développement du continent.

5.2 Bien-être social et économique des enseignants pendant la COVID-19

Les recherches montrent qu'avec l'éclatement de la pandémie les enseignants, en tant que travailleurs de première ligne, courent un risque plus important de contracter la COVID-19. Ce fut particulièrement le cas lorsque les enseignants ont repris l'enseignement en présentiel à la réouverture des écoles. En plus du risque de contracter le virus, les enseignantes ont dû faire face à des responsabilités familiales supplémentaires, et ce, encore plus pour celles d'entre elles qui sont des chefs de famille exclusifs (UN DESA, 2020). En conséquence, quelques pays d'Afrique subsaharienne ont intégré des unités de soutien psychologique et social dans leurs manuels, leurs plans d'urgence et leurs guides de l'enseignant et ont abordé cette question au sein de leurs associations, les ONG apportant leur soutien aux gouvernements pour faciliter les initiatives de soutien.

La perte de salaire est un problème majeur auquel sont confrontés certains enseignants et leurs familles. Elle affecte aussi bien le bien-être des enseignants que leur capacité à proposer un enseignement de qualité. Les réductions de salaire, les retards de paiement, voire les pertes d'emploi, entravent davantage la capacité des enseignants à faire face aux exigences accrues liées à la famille et au travail. Bien que les recherches disponibles indiquent que seuls quelques pays n'ont pas payé les enseignants fonctionnaires pendant la pandémie (UNESCO et OIT, 2020), les retards de salaire ont été plus prononcés. Les enseignants travaillant dans des écoles privées et/ou sous contrat temporaire ont été les plus touchés par la perte d'emploi, puisque leurs contrats n'ont généralement pas été renouvelés (Internationale de l'éducation, 2020). Dans les pays d'Afrique subsaharienne, l'absence de paiement des frais de scolarité par les parents/tuteurs a épuisé les ressources financières des écoles, ce qui les a empêchées de payer les enseignants contractuels. Dans une enquête menée auprès de 93 syndicats d'enseignants de 67 pays (dont certains en Afrique subsaharienne), environ deux tiers des répondants ont indiqué que les éducateurs des écoles privées étaient gravement touchés, les enseignants temporaires et contractuels ainsi que le personnel de soutien étant négativement affectés (Recherche de l'Internationale de l'Éducation, 2020). De même, les enseignants non fonctionnaires travaillant avec des enfants vulnérables, qui se trouvent pour la plupart en dehors du système scolaire classique, ont été affectés par les pertes d'emploi et de salaire dues aux fermetures d'écoles (Doorly, 2020). Certains enseignants touchés par la pandémie ont été contraints de chercher d'autres moyens de subsistance (UN DESA, 2020).

5.3 Soutien et suivi des progrès des apprenants

La fermeture des écoles a entraîné une perte de temps d'apprentissage. Après la réouverture, les enseignants ont dû rattraper ce temps et ce contenu perdu. Ce rattrapage exigeait des stratégies pédagogiques permettant de couvrir le contenu et d'apprendre dans un laps de temps plus court.

Dans certains pays, les enseignants ont reçu des ressources d'apprentissage et de suivi pour mieux soutenir l'apprentissage à domicile (Gouvernement kenyan, 2020c ; Koomar, 2020 ; Gouvernement nigérian, 2020 ; GPE, 2020f). Les fermetures prolongées d'écoles sont associées à une perte d'apprentissage, en particulier pour les enfants déjà les plus en retard et/ou ceux issus de familles à faibles revenus. De nouvelles données indiquent que l'apprentissage accéléré axé sur les compétences fondamentales, associé à un meilleur perfectionnement des compétences des enseignants, a des effets positifs sur l'apprentissage des enfants dans les pays en développement (Carvalho et al., 2020 ; Conto et al. 2020 ; Fitzpatrick, Korin & Riggall, 2020 ; Jackson, 2019 ; Lynd, 2005 ; Oddy, 2021). Cela implique que l'on simplifie le programme scolaire prévu, se concentre sur les compétences de base en lecture et en calcul et propose des camps d'apprentissage dirigés par des enseignants pour des cours de rattrapage - comme cela a été proposé au Liberia et en Côte d'Ivoire. Actuellement, les pays du GPE évaluent l'apprentissage en vue de quantifier la perte d'apprentissage et de déterminer les mesures et les stratégies nécessaires à la relance (UNICEF, 2020c ; gouvernement de l'Éthiopie, 2020 ; Banque mondiale, 2020d).

Les recommandations en bref

1. Investir davantage de ressources dans la formation des enseignants afin de renforcer les mécanismes d'adaptation à la pandémie, d'inverser les pertes d'apprentissage et de reconstruire l'éducation en mieux.
2. Explorer les partenariats public-privé avec les fournisseurs de services numériques pour étendre l'accès au numérique et faciliter l'utilisation des DLS dans la formation et l'apprentissage.
3. Explorer les meilleurs moyens de former les enseignants à l'évaluation, au retour d'information et à l'orientation des apprenants en situation d'urgence, en utilisant les DLS.
4. Accorder la priorité au renforcement de la capacité des enseignants, en tant que travailleurs de première ligne, à répondre aux besoins des écoliers vulnérables au sein de leurs communautés.
5. Encourager les enseignants en s'attaquant aux problèmes qui entravent leurs performances - en leur fournissant des ressources pédagogiques adéquates, des EPI et des incitations financières et en récompensant ceux qui font des efforts notables.
6. Instaurer un système qui améliore le bien-être des enseignants en situation d'urgence - notamment par le biais d'un soutien psychosocial.

La présente synthèse a présenté les résultats de la formation des enseignants et les réponses de soutien adoptées par les pays partenaires du GPE, en mettant l'accent sur six thèmes interdépendants. Les réponses en matière de formation ont renforcé la capacité des enseignants à s'adapter aux DLS, à atténuer la violence sexiste et les problèmes psychosociaux chez les écoliers, à améliorer l'inclusion en veillant à ce que les réponses en matière d'éducation atteignent les écoliers les plus vulnérables et à préparer la réouverture des écoles. Des aides supplémentaires ont été fournies pour prendre en charge la santé physique et le bien-être des enseignants ainsi que pour encourager et motiver leurs efforts soutenus pendant la pandémie.

L'on a utilisé des méthodes de formation aussi bien à distance qu'en présentiel. Ces méthodes de formation ont évolué en fonction des changements de contexte, les méthodes d'apprentissage à distance étant davantage utilisées pendant les confinements et la formation en présentiel étant plus courante après la réouverture des écoles et dans les zones où les interactions virtuelles étaient moins pratiques.

La formation et le soutien offerts ont été facilités par les partenariats des gouvernements avec des partenaires mondiaux au développement impliqués dans le secteur de l'éducation, notamment le Partenariat mondial pour l'éducation, la Banque mondiale, Education Cannot Wait et des partenaires du secteur privé dans le pays. Ces partenariats ont été essentiels, notamment pour fournir des appareils numériques et l'accès correspondant, pour pouvoir atteindre les enseignants des zones reculées et pour combler les déficits en matière de financement des activités de PPE. Il est toutefois nécessaire d'investir davantage dans les infrastructures numériques (par exemple, l'électricité et la connectivité Internet), en particulier dans les zones pauvres, éloignées et marginalisées du continent (UIT/UNESCO, 2019a,b).

Notre examen a mis en évidence les différents niveaux de priorité accordés à la formation et au soutien aux enseignants dans les pays partenaires du GPE en Afrique. Dans certains pays, la formation et le soutien aux enseignants ont été jugés essentiels, comme en témoigne la proportion

d'enseignants ciblés pour être formés pendant la période de COVID-19 où les écoles étaient fermées. Par exemple, l'accent mis sur la formation et le soutien aux enseignants était évident au Lesotho (92,8 %), au Rwanda (88,9 %), au Malawi (55,6 %), en République centrafricaine (42,5 %) et au Kenya (33,2 %), alors qu'il l'était moins en Côte d'Ivoire (6,9 %), en Ouganda (4,2 %) et en République démocratique du Congo (1,7 %). Cette focalisation implique que certains pays partenaires du GPE ont accordé beaucoup d'importance aux enseignants dans leurs plans de renforcement des systèmes éducatifs pendant et après la pandémie. Malgré les difficultés, leurs réponses démontrent le rôle essentiel joué par les enseignants dans l'atténuation des effets négatifs de la pandémie sur le système éducatif.

Les pays partenaires du GPE ont été confrontés à de nombreux défis pour assurer la formation et le soutien aux enseignants, depuis leur incapacité à atteindre adéquatement les enseignants ciblés jusqu'à des facteurs qui ont empêché les enseignants de s'acquitter de leurs tâches malgré la formation qu'ils ont suivie et le soutien qui leur a été fourni. Certains défis préexistants, tels que le financement insuffisant du perfectionnement professionnel, ont été mis en exergue par la pandémie. D'autres écueils, tels que la perte d'emploi des enseignants, reflètent les difficultés économiques plus larges rencontrées par les gouvernements nationaux dans tous les secteurs, les fermetures et autres mesures de contrôle de la pandémie ayant amenuisé les revenus et les dépenses de leurs populations. La pandémie a également mis au jour des déficits et des inégalités préexistantes dans la connectivité numérique nécessaire à l'apprentissage à distance. La formation a été entravée par ces déficits et n'a pas suffi à les combler, ce qui a nui non seulement aux enseignants, mais aussi aux apprenants. Pour les groupes d'élèves les plus vulnérables, notamment ceux ayant des besoins particuliers ou ceux déplacés par un conflit ou une catastrophe, les DLS n'étaient pas toujours adaptés à leurs besoins ou accessibles.

Bien que les recherches sur la formation et le soutien aux enseignants pendant la période de COVID-19 soient récentes, notre synthèse a permis de mettre l'accent sur trois domaines interdépendants, à savoir : i) les données sur la préparation des enseignants à l'enseignement à distance montrent que moins de deux tiers des enseignants du primaire et à peine la moitié des enseignants du secondaire en Afrique subsaharienne ont reçu une formation sur les compétences numériques de base. Cela va de pair avec un énorme déficit en matière de déploiement des solutions d'enseignement à distance lorsque l'enseignement en présentiel n'est pas possible ; ii) les nouvelles recherches sur le bien-être des enseignants montrent que les pertes d'emploi et de revenu ont été plus importantes chez les enseignants des écoles privées et les enseignants sous contrat, tandis que ceux des écoles publiques ont connu quelques retards de salaire, mais moins de pertes d'emploi. Les enseignantes ont été plus durement touchées par la charge accrue des responsabilités domestiques pendant la fermeture des écoles (Dogra et Kaushal, 2021) ; et iii) la perte d'apprentissage pendant les fermetures d'écoles a obligé les enseignants à appliquer de nouvelles stratégies pédagogiques pour aider les apprenants à regagner du terrain. À l'heure où les pays cherchent des moyens d'améliorer la reprise de l'apprentissage, il est prouvé que l'apprentissage accéléré, axé sur les compétences fondamentales, peut avoir des effets positifs sur l'apprentissage des enfants.

Sur la base de notre synthèse des données probantes, nous formulons les recommandations ci-après à l'intention des pays partenaires du GPE en Afrique subsaharienne :

1. Il est nécessaire d'investir davantage de ressources dans la formation des enseignants afin de renforcer les mécanismes d'adaptation à la pandémie, d'inverser les pertes d'apprentissage et de mieux reconstruire le système éducatif. Les besoins des enseignants varient d'un pays à l'autre, certains pays ayant des besoins criards en matière de perfectionnement professionnel qui découlent des déficits préexistants en matière de formation. L'amélioration de la formation des enseignants nécessitera de nouvelles sources de financement.
2. Comme certains pays partenaires du GPE le font déjà, d'autres pourraient explorer des accords de partenariat public-privé avec des fournisseurs de services numériques en vue de fournir un accès à faible coût ou gratuit à des bouquets de services Internet. En outre, les

principales parties prenantes de l'éducation pourraient tirer parti de ces partenariats pour développer les infrastructures pertinentes qui pourraient améliorer la bande passante et la couverture, en particulier dans les zones reculées, pauvres et marginalisées. Ces mesures pourraient renforcer l'utilisation de matériel pédagogique numérique et améliorer la connectivité Internet dans les écoles des zones rurales et reculées. Les pays membres du GPE pourraient également tirer parti de la pénétration des téléphones intelligents compatibles avec la 4G/5G en Afrique subsaharienne pour diffuser du matériel pédagogique. L'adoption des téléphones intelligents en Afrique subsaharienne gagne du terrain, la couverture atteignant la barre des 50 % en 2020, contre 45 % en 2019 (GSMA, 2020 ; Mccrocklin, 2019). Des modèles de financement flexibles, tels que ceux proposés par un partenariat entre Google et Safaricom, permettent aux acheteurs d'effectuer des paiements par petites tranches quotidiennes, plus faciles à réaliser pour les utilisateurs à faible revenu. Grâce à ces initiatives, on s'attend à ce que quelque 678 millions de personnes soient des utilisateurs de téléphones intelligents en Afrique subsaharienne d'ici 2025 (GSMA, 2020).

3. Les pays doivent explorer les meilleurs mécanismes et approches pour former les enseignants à la méthode d'évaluation et de fourniture de retours d'information et des conseils aux apprenants dans les situations d'urgence en utilisant des outils et des approches d'apprentissage à distance. Une façon de renforcer l'évaluation et l'orientation des élèves tient à l'intégration des éléments de continuité de l'apprentissage dans les programmes de formation et de perfectionnement professionnel, tant avant qu'après la formation.
4. Les programmes d'éducation abordent trop souvent les questions d'équité et d'inclusion à la fin de leurs réponses. Dans le contexte de la COVID-19 et d'autres menaces potentielles à la continuité de l'apprentissage, les gouvernements devraient accorder la priorité au renforcement de la capacité des enseignants, en tant que travailleurs de première ligne, à répondre aux besoins des écoliers vulnérables au sein de leurs communautés. Le perfectionnement professionnel devrait prendre en compte les besoins d'apprentissage et les contextes des différents groupes d'enfants vulnérables, tels que ceux ayant des besoins spéciaux, les enfants déplacés ou ceux subissant des violences sexistes, afin de donner aux enseignants les moyens de fournir une pédagogie et un soutien psychosocial adaptés pour améliorer leur résilience.
5. Il n'existe pas de motivation suffisante dans le pays pour inciter les enseignants pendant la COVID-19 à dispenser un enseignement de haute qualité, pertinent et actualisé. Les parties prenantes de l'éducation responsables du bien-être des enseignants devraient déployer tous les efforts possibles pour les motiver en atténuant les difficultés qui entravent leur performance effective. Il s'agit, notamment, de fournir des ressources pédagogiques adéquates (y compris des appareils numériques, des forfaits et du crédit/temps de communication), des EPI et des incitations financières, ainsi que de reconnaître et de promouvoir les enseignants qui ont fait preuve d'efforts exemplaires pour soutenir et protéger les écoliers.
6. Il importe également que les parties prenantes de l'éducation instaurent un système qui favorise le bien-être des enseignants en situation d'urgence. Au-delà des directives de soutien psychosocial intégré fournies dans certains pays d'Afrique subsaharienne pendant la COVID-19, les enseignants eux-mêmes ont besoin d'un soutien psychosocial pour faire face aux nouvelles situations, même s'ils répondent aux besoins de conseil de leurs apprenants (voir par exemple INEE, 2020). Sans soutien psychosocial, les enseignants risquent de souffrir d'un stress professionnel intense, aggravé par la pression psychosociale, qui peut entraîner l'absentéisme, l'épuisement professionnel ou des démissions, comme le souligne l'UNESCO (2020b).

Références

- ActionAid (2021). The bedrock of inclusion: why investing in the education workforce is critical to the delivery of SDG4. Retrieved from https://actionaid.org/sites/default/files/publications/Malawi%20study_summary%20report.pdf
- ADEA, AU/CIEFFA & APHRC (2021a). The Well-Being Of School Children In Africa During The Covid-19 Pandemic. Retrieved from https://www.adeanet.org/sites/default/files/school_children_well-being_kix_observatory.pdf
- ADEA, AU/CIEFFA & APHRC. (2021b). School Reopening in Africa during the COVID-19 Pandemic. Retrieved from https://www.adeanet.org/sites/default/files/school_reopening_kix_observatory.pdf
- ADEA, AU/CIEFFA & IDRC. (2021c). Teaching and Learner Well-Being during the COVID-19 Pandemic. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED611804.pdf>
- African Union Commission and Organisation for Economic Co-operation and Development (AUC/OECD) (2019). Africa's Development Dynamics 2019: Achieving Productive Transformation. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1787/c1cd7de0-en>
- Akyeampong, K. (2017). Teacher educators' practice and vision of good teaching in teacher education reform context in Ghana. *Educational researcher*, 46(4), 194-203.
- Ajayi, I. A. (2020). The potential impact of COVID-19 on teenage pregnancy in Kenya. Retrieved from <https://aphrc.org/blogarticle/the-potential-impacts-of-covid-19-on-teenage-pregnancy-in-kenya/>
- Aslam, M., Downing, P., Gupta, R., Rawal, S., Rose, P., Stewart, K. (2021). Adapting Interventions to Strengthen Teaching Quality during the Covid-19 Pandemic: Experience of the Girls' Education Challenge in Afghanistan, Ghana and Sierra Leone. *The Education and Development Forum*. Retrieved from <https://www.ukfiet.org/2021/adapting-interventions-to-strengthen-teaching-quality-during-the-covid-19-pandemic-experience-of-the-girls-education-challenge-in-afghanistan-ghana-and-sierra-leone/>
- Barron, M., Cobo, C., Munoz-Najar, A., & Ciarrusta, I. S. (2021). The changing role of teachers and technologies amidst the COVID 19 pandemic: key findings from a cross-country study. *World Bank*. Retrieved from <https://blogs.worldbank.org/education/changing-role-teachers-and-technologies-amidst-covid-19-pandemic-key-findings-cross>
- Beche, E. (2020). Cameroonian responses to COVID-19 in the education sector: Exposing an inadequate education system. *International Review of Education*, 66(5), 755-775.
- Belay, D. G. (2020). COVID-19, Distance Learning and Educational Inequality in Rural Ethiopia. *Pedagogical Research*, 5(4), em0082. <https://doi.org/10.29333/pr/9133>
- Bernal, M. G., & Wurie, M. (2021). Like a Phoenix: Sierra Leone's journey to build back better after crisis strikes. *World Bank*. Retrieved from <https://blogs.worldbank.org/africacan/phoenix-sierra-leones-journey-build-back-better-after-crisis-strikes>
- Bissoonauth, R. (2020). Addressing the impact of COVID-19 on girls and women's education in Africa. *African Union International Center for Girls and Women's Education in Africa (CIEFFA)*. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/blog/addressing-impact-covid-19-girls-and-womens-education-africa>
- Building Tomorrow (2020). The Thriving Schools Program. Retrieved from <https://www.buildingtomorrow.org/programs/thrivingschools>

- Calderón, C., Cantú, C., & Chuhan-Pole, P. (2018). Infrastructure Development in Sub-Saharan Africa: A Scorecard. Washington, DC: World Bank. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29770/Infrastructure-development-in-Sub-Saharan-Africa-a-scorecard.pdf?sequence=5>
- Carvalho, S., Rossiter, J., Angrist, N., Hares, S., & Silverman, R. (2020). Planning for School Reopening and Recovery After COVID-19: An Evidence Kit for Policymakers. Center for Global Development. Retrieved from <https://www.cgdev.org/sites/default/files/planning-school-reopening-and-recovery-after-covid-19.pdf>
- Chebib, K. (2020). Education For All in the Time of COVID-19: How EdTech can be Part of the Solution. GSM Association. Retrieved from <https://www.gsma.com/mobilefordevelopment/wp-content/uploads/2020/09/EdTech-Final-WEB.pdf>
- Conto, C. A., Akseer, S., Dreesen, T., Kamei, A., Mizunoya, S., & Rigole, A. (2020). COVID-19: Effects of School Closures on Foundational Skills and Promising Practices for Monitoring and Mitigating Learning Loss. UNICEF. Retrieved from https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/COVID-19_Effects_of_School_Closures_on_Foundational_Skills_and_Promising_Practices_for_Monitoring_and_Mitigating_Learning_Loss.pdf
- Dogra, P., & Kaushal, A. (2021). Underlying the triple burden effects on women educationists due to COVID-19. Education and Information Technologies. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10645-6>
- Doorly, A. (2020). Why non-state education requires support in the current pandemic. Global Schools Forum. Retrieved from <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/05/13/why-non-state-education-requires-support-in-the-current-pandemic/>
- Dreeseni, T., Akseeri, S., Brossardi, M., Dewanii, P., Giraldoii, J., Kameii, A., Mizunoyaiiii, S., & Ortizi, J.S. (2020). Promising practices for equitable remote learning: Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries. UNICEF. Retrieved from <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IRB%202020-10%20CL.pdf>
- EdTech Hub & eLearning Africa (2020). The Effect of Covid-19 on Education in Africa and its Implications for the Use of Technology: A Survey of the Experience and Opinions of Educators and Technology Specialists. Retrieved from https://www.elearning-africa.com/ressources/pdfs/surveys/The_effect_of_Covid-19_on_Education_in_Africa.pdf
- Education International (2020a). Cape Verde: No to COVID-19 and gender-based violence in schools! Retrieved from <https://www.ei-ie.org/en/detail/17122/cape-verde-no-to-covid-19-and-gender-based-violence-in-schools>
- Education International (2020b). Cameroon: teachers must get more support in developing their skills to help them deliver quality distance education. Retrieved from <https://www.ei-ie.org/en/detail/16752/cameroon-teachers-must-get-more-support-in-developing-their-skills-to-help-them-deliver-quality-distance-education>
- Education International Research (2020). Covid-19 and Education: How Education Unions are Responding Survey Report. Retrieved from https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_covid19_survey_report_eng_final
- Fitzpatrick, R., Korin, A., & Riggall, A. (2020). An international review of plans and actions for school reopening. Education Development Trust. Retrieved from <https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/51/51e70a0c-43d9-4c2d-a1aa-45613469a73d.pdf>
- Girls Education South Sudan (2020). GESS to Support Distance Learning as Schools across South Sudan Close in Response to Covid-19 Outbreak. Retrieved from <https://girlseducationsouthsudan.org/covid19gessresponse/>

- Global Partnership for Education (GPE) (2021). An inclusive response to COVID-19: Education for children with disabilities. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/blog/inclusive-response-covid-19-education-children-disabilities>
- GPE (2020a). Malawi Covid-19 Education Sector Response. 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). 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). 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. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020%2008%20COVID-19%20AFF%20Request%20Niger%20-%20Verified.pdf>
- GPE (2020e). Continuité pédagogique et résilience du système éducatif au Congolais face au COVID-19. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-07-Requete-financement-accelere-covid-19-document-programme-republique-congo.pdf>
- GPE (2020f). Remote learning: Educational response for Covid-19. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-07-02-application-program-document-covid-19-accelerated-funding-sao-tome-and-principe.pdf>
- GPE (2020g). COVID-19 Education Response Project for Togo. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-06-requete-financement-accelere-covid-19-document-programme-togo.pdf>
- GPE (2020h). Project to improve the quality and results of education for all in Mali (MIQRA). Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/fr/content/requete-de-financement-accelere-covid-19-et-document-de-programme-mali-2020>
- GPE (2020i). Mauritania: Learning Continuity and Resilience Building of Basic Education Project. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-10-application-program-document-covid-19-accelerated-funding-mauritania.pdf>
- GPE (2020j). Guinea-Bissau Covid-19 Education Sector Response. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020%2008%20COVID-19%20AFF%20Request%20Guinea-Bissau%20-%20Verified.pdf>
- GPE (2020k). Providing alternative solutions to continue learning in a safe and protective environment for 13.9 million children and adolescents aged 3-17 affected by COVID-19 in the Democratic Republic of Congo. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020%2007%20COVID-19%20AFF%20Request%20DRC%20.pdf>
- GPE (2020l). Prevention and mitigation of the impacts of COVID-19 on education in the Comoros (2Pi2C). Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-11-requete-financement-covid-19-document-programme-union-comores.pdf>
- GPE (2020m). CHAD COVID-19 Education Emergency Response GPE Project. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-09-application-program-document-covid-19-accelerated-funding-chad.pdf>

- GPE (2020n). Central African Republic: COVID-19 Response. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/where-we-work/central-african-republic>
- GPE (2020o). Cabo Verde: COVID-19 Response. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/where-we-work/cabo-verde>
- GPE (2020p). Emergency Response Project against Covid-19 in Basic Education in Cameroon: Ensuring the continuity of basic education (preschool, primary and 1st cycle of general secondary education) for students of the public affected by the COVID crisis-19 in a sanitary, safe and protective environment. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-07-requete-financement-accelere-covid-19-document-programme-cameroun-mai.pdf>
- GPE (2020q). Prevention and mitigation of the impacts of COVID-19 on education in the Comoros (2Pi2C). Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-11-requete-financement-covid-19-document-programme-union-comores.pdf>
- GPE (2020r). Kenya GPE COVID-19 Learning Continuity in Basic Education Project. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020%2008%20COVID-19%20AFF%20Request%20Kenya%20-%20Verified.pdf>
- GPE (2020s). Programme d'Appui au Développement de l'Education du Sénégal: Riposte et Résilience face au COVID-19 (PADES_RR). Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-07-COVID-19%20AFF-Request%20Senegal.pdf>
- GPE (2020t). COVID-19 Education Response Project. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-06-requete-financement-accelere-covid-19-document-programme-togo.pdf>
- GPE (2020u). Zimbabwe COVID-19 Accelerated Funding to Support the Education Sector. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020%2007%20COVID-19%20AFF%20Request%20Zimbabwe%20-%20Verified.pdf>
- GPE (2020v). Ethiopia COVID-19 Response Project (P174206). Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020%2008%20COVID-19%20AFF%20Request%20Ethiopia%20-%20Verified.pdf>
- GPE (2020w). Sierra Leone Covid-19 Education Emergency Response. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-06-10-application-and-program-document-covid-19-accelerated-funding-sierra-leone-may-2020.pdf>
- GPE (2020x). Sudan COVID-19 Response Project (P174220). Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020%2008%20COVID-19%20AFF%20Request%20Sudan%20-%20Verified.pdf>
- GPE (2020y). Lesotho COVID-19 Education Sector Response. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-06-application-and-program-document-for-covid-19-accelerated-funding-for-lesotho-may-2020.pdf>
- GPE (2020z). Burkina Faso: COVID-19 Education Response. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/where-we-work/burkina-faso>
- GPE (2020za). Global Partnership for Education provides \$68 million in grants for education response to COVID-19 (coronavirus). Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/news/global-partnership-education-provides-68-million-grants-education-response-covid-19>

- GPE (2020zb). Continuing Learning through alternate home-based platforms. GPE. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020%2007%20COVID-19%20AFF%20Request%20Nigeria%20-%20Verified.pdf>
- GPE (2020zc). Djibouti: Education Emergency Response to COVID19 (P174128). GPE. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020%2009%20COVID-19%20AFF%20Request%20Djibouti%20-%20Verified.pdf>
- GPE & Government of Guinea (2020). Continuité d'apprentissage post-COVID-19 en Guinée. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020%2009%20COVID-19%20AFF%20Request%20Guinea%20-%20Verified.pdf>
- GPE & Government of Madagascar (2020). Education Sector Response to COVID-19 for Madagascar. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020%2009%20COVID-19%20AFF%20Request%20Madagascar%20-%20Verified.pdf>
- Global System for Mobile Communications Association (GSMA) (2020). The mobile economy Sub-Saharan Africa 2020. GSMA. Retrieved from https://www.gsma.com/mobileeconomy/wp-content/uploads/2020/09/GSMA_MobileEconomy2020_SSA_Eng.pdf
- Government of Chad (2020). National Response Plan for the Education Sector to the Epidemic of Covid-19 in Chad (PRNSE C19). Retrieved from http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/chad_plan_sectoriel_de_education_en_reponse_au_covid_19_28_avril_2020.pdf
- Government of Côte d'Ivoire (2020). Plan de réponse du secteur éducation-formation contre le Covid-19. Côte Retrieved from <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2020/plan-de-r%C3%A9ponse-du-secteur-%C3%A9ducation-formation-contre-le-covid-19-6990>
- Government of Ethiopia (2020). Concept Note for Education Sector COVID 19-Preparedness and Response Plan. Retrieved from http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/ethiopia_concept_note_for_education_sector_covid_19-preparedness_and_response_plan.pdf
- Government of Gambia (2020). Education Sector Coronavirus (COVID-19) Response Plan. Retrieved from http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/gambia_education_sector_covid-19_strategy.pdf
- Government of Ghana (2020). Covid-19 Coordinated Education Response Plan for Ghana. Retrieved from <https://ges.gov.gh/2020/04/29/covid-19-coordinated-education-response-plan-for-ghana/>
- Government of Kenya (2020a). Kenya Basic Education Covid-19 Emergency Response Plan. Retrieved from https://www.education.go.ke/images/Kenya_basic_Education_COVID-19_Emergency_Response_Plan-compressed.pdf
- Government of Kenya (2020b). Guidelines on Health and Safety Protocols for Reopening of Basic Education Institutions amid COVID-19 Pandemic. Retrieved from https://www.education.go.ke/images/MINISTRY_OF_EDUCATION_-_COVID-19_GUIDELINES_15TH_SEPT_2020.pdf
- Government of Kenya (2020c). Kenya GPE Covid-19 Learning Continuity in Basic Education (P174059): Stakeholder Engagement Plan (SEP). Retrieved from <http://documents1.worldbank.org/curated/en/446931592941221907/pdf/Stakeholder-Engagement-Plan-SEP-KENYA-GPE-COVID-19-LEARNING-CONTINUITY-IN-BASIC-EDUCATION-PROJECT-P174059.pdf>

- Government of Liberia (2020). Liberia COVID-19 Education Emergency Response Plan. Retrieved from http://moe-liberia.org/wp-content/uploads/2020/05/Liberia-COVID-19-Education-Response-Plan_24-May_2020.pdf
- Government of Malawi (2020a). Ministry of Education's COVID-19 Response Plan. Retrieved from <https://www.education.gov.mw/index.php/resources/covid-19/file/28-national-covid-19-preparedness-and-response-plan>
- Government of Malawi (2020b). National Education Sector Investment Plan 2020 – 2030. Retrieved from https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/malawi_nesip_2020-2030.pdf
- Government of Mali (2020). Strategy to Combat the COVID-19 Pandemic in Schools. Retrieved from http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/mali_strategie_covid_education_11052020.pdf
- Government of Mauritania (2020). Plan de riposte de l'éducation en réponse à la pandémie du Covid-19. Retrieved from <https://www.education.gov.mr/IMG/pdf/planripostecovid19.pdf>
- Government of Nigeria (2020a). Learning in a pandemic: Nigeria's response to teaching and learning during the COVID-19 pandemic. Retrieved from https://education.gov.ng/wp-content/uploads/2020/08/Learning-in-a-Pandemic-Report_TEP-NESG_2020.pdf
- Government of Nigeria (2020b). Nigeria Education Sector COVID-19 Response Strategy in North East. Retrieved from https://www.humanitarianresponse.info/sites/default/files/documents/files/nigeria_education_sector_covid-19_response_strategy_north_east_20200415.pdf
- Government of Rwanda (2020a). Towards Achieving Adequate School Infrastructure and Equipment. Retrieved from https://www.mineduc.gov.rw/updates/news-details?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=9752&cHash=7afbe9d42a2216ed8ac2c4a199e2c6ec
- Government of Rwanda (2020b). Keeping the Doors Open for Learning: Response Plan of Ministry of Education to the COVID-19 Outbreak. Retrieved from https://www.mineduc.gov.rw/fileadmin/user_upload/Mineduc/Publications/REPORTS/Education_Sector_COVID_Plan_Rwanda.pdf
- Government of Somalia (2020). Somalia Education Sector Covid-19 Response Plan. Retrieved from http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/somalia-education-sector_covid-19_response-plan_final_2020-04-22.pdf
- Government of Togo (2020a). Atténuation des effets de la pandémie du Covid-19 sur le système éducatif Togolais. Retrieved from http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/togo_plan_dattenuation_effet_covid-19.pdf.
- Government of Togo (2020b). Education: No one will be forgotten. Retrieved from <https://www.republicoftogo.com/Toutes-les-rubriques/Education/Personne-ne-sera-oublie>
- Government of Uganda (2020). Preparedness and Response Plan for COVID-19. Retrieved from <http://www.education.go.ug/wp-content/uploads/2020/05/Preparedness-and-Response-Plan-for-COVID19-MAY-2020.pdf>
- Government of Zambia (2020). Education Contingency Plan for Novel Coronavirus (COVID-19). Retrieved from <http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/moge-novel-coronavirus-covid-19-response-and-recovery-plan-2020-final.pdf>
- Hailu, B. H. (2020). Education Response to COVID-19: How Can Basic Education be Implemented in Ethiopia? Retrieved from <https://riseprogramme.org/blog/COVID-19-ETH-Basic-Education>

- Human Rights Watch (2020a). Impact of Covid-19 on Children's Education in Africa: Submission to the African Committee of Experts on the Rights and Welfare of the Child (35th Ordinary Session). Retrieved from https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2020/08/Discussion%20Paper%20-%20Covid%20for%20ACERWC.pdf
- Human Rights Watch (2020b). Their War against Education: Armed Group Attacks on Teachers, Students, and Schools in Burkina Faso. Retrieved from <https://www.hrw.org/report/2020/05/26/their-war-against-education/armed-group-attacks-teachers-students-and-schools>
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE) (2020). Supporting teachers in crisis contexts during COVID-19. Retrieved from <https://inee.org/system/files/resources/COVID-19%20Webinar%20Series%20-%20Webinar%205.pdf>
- International Labor Organization (ILO) (2021). Skills development in the time of COVID-19: Taking stock of the initial responses in technical and vocational education and training. Retrieved from https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_766557.pdf
- International Task Force on Teachers for Education 2030 (2020). COVID-19: A Global Crisis for Teaching and Learning. Retrieved from <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/covid-19-global-crisis-teaching-and-learning>
- International Telecommunication Union and United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (ITU/UNESCO) (2019a). Connecting Africa through Broadband: A Strategy for Doubling Connectivity by 2021 and Reaching Universal Access by 2030. Retrieved from <https://www.broadbandcommission.org/Documents/workinggroups/DigitalMoonshotforAfricaReport.pdf>.
- ITU/UNESCO (2019b). The State of Broadband: Broadband as a Foundation for Sustainable Development. Retrieved from https://www.itu.int/dms_pub/itu-s/opb/pol/S-POL-BROADBAND.20-2019-PDF-E.pdf
- Jacksin, T. (2019). This Ethiopian startup is using data-driven tech to train better teachers. Disrupt Africa. Retrieved from <https://disrupt-africa.com/2019/07/04/this-ethiopian-startup-is-using-data-driven-tech-to-train-better-teachers/>
- Jones, A.L., & Kessler, M.A. (2020). Teachers' Emotion and Identity Work during a Pandemic. *Front. Educ.* <https://doi.org/10.3389/educ.2020.583775>
- Koomar, S. (2020). Using EdTech to Support Effective Data Monitoring: A Curated Resource List. EdTech Hub. Retrieved from <https://docs.edtechhub.org/lib/FS4CMYUB/download/Rcv8J6A7/Koomar%20and%20Blest%20-%202020%20-%20Using%20EdTech%20to%20Support%20Effective%20Data%20Monitoring.pdf>
- Kossi, T. (2020). Covid-19: the clouded horizon for teachers in the private sector in Togo. APA-Lomé (Togo). Retrieved from <http://apanews.net/mobile/uneInterieure.php?id=4939057>
- Lorente, L. M. L., Arrabal, A. A., & Pulido-Montes, C. (2020). The Right to Education and ICT during COVID-19: An International Perspective. *Sustainability*, 12(21), 9091; <https://doi.org/10.3390/su12219091>
- Lynd, M. (2005). Fast-Track Teacher Training: Models for Consideration for Southern Sudan. American Institutes of Research. Retrieved from https://people.umass.edu/educ870/teacher_education/Documents/Lynd%20-%20Fast-track%20Southern%20Sudan.pdf
- Mccrocklin, S. (2019). Smartphone and Mobile Internet Penetration in Africa and Globally. GeoPoll. Retrieved from <https://www.geopoll.com/blog/smartphone-mobile-internet-penetration-africa/>

- Milondzo, K. S., & Gumbi, D. (2011). Teacher education and training for Africa in the twenty-first century: What form should it take? *Educational Research and Reviews*, 6(1), 1-16.
- Mundy, K., & Hares, S. (2020). Managing education systems during COVID-19: An open letter to a minister of education. Center for Global Development (blog). Retrieved from <https://www.cgdev.org/blog/managing-education-systems-during-covid-19-open-letter-minister-education>.
- Ngwacho, A. G. (2020). COVID-19 pandemic impact on Kenyan education sector: Learner challenges and mitigations. *Journal of Research Innovation and Implications in Education*, 4(2), 128-139.
- Ngware, M., & 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/>
- Ngware, M., & Ochieng, V. (2020). EdTech and the COVID-19 response in Kenya. Case study. EdTech Hub. Retrieved from <https://edtechhub.org>
- Norwegian Refugee Council (2020). Covid-19 and conflict forced over 12 million children from school across Africa's Central Sahel region. Retrieved from <https://www.nrc.no/news/2020/october/12-million-children-forced-from-school-in-sahel/>
- Oddy, J. (2021). Lessons Learned and Best Practices In Harmonising Accelerated Education Programming In Kenya, Uganda And Somalia. The Education and Development Forum. Retrieved from <https://www.ukfiet.org/2021/lessons-learned-and-best-practices-in-harmonising-accelerated-education-programming-in-kenya-uganda-and-somalia/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development and African Center for Economic Transformation (OECD/ACET) (2020), *Quality Infrastructure in 21st Century Africa: Prioritising, Accelerating and Scaling up in the Context of Pida (2021-30)*. Paris: OECD/ACET.
- OECD (2020). *Compendium of Policy Good Practices for Quality Infrastructure Investment*. Retrieved from <https://www.oecd.org/finance/oecd-compendium-of-policy-good-practices-for-quality-infrastructure-investment.htm>
- Save the Children (2020). *Beyond the Shadow Pandemic: Protecting a Generation of Girls from Gender-Based Violence through COVID-19 to Recovery*. Retrieved from <https://www.savethechildren.org/content/dam/usa/reports/health/beyond-the-shadow-pandemic.pdf>
- Sawchuck, S., and Samuels, C. A. (2020). Where Are They? Students go missing in Shift to Remote Classes. *Education Week*. Retrieved from <https://www.edweek.org/ew/articles/2020/04/10/where-are-they-studentsgo-missing-in.html>.
- Sim, S., Carvalho, S. F., & Gera, R. (2020). Learning equity during the coronavirus: Experiences from Africa. World Bank. Retrieved from <https://blogs.worldbank.org/education/learning-equity-during-coronavirus-experiences-africa>
- Sperling, G. B., & Winthrop, R. (2015). *What works in girls' education: Evidence for the world's best investment*. Brookings Institution Press. Retrieved from <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/What-Works-in-Girls-Educationlowres.pdf>
- Strauss, V. (2020). A Veteran Teacher Has 'a Mini Covid-19 Educator Meltdown'— and Realizes Less is more with Online Learning. *Washington Post*. Retrieved from <https://www.washingtonpost.com/education/2020/04/08/veteran-teacherhas-mini-covid-19-educator-meltdown-realizes-that-less-is-more-withonline-learning/>

- Taddese, A. (2020). EdTech in Ghana: A Rapid Scan. (EdTech Hub Country Scan). DOI: 10.5281/zenodo.3830951. Retrieved from <https://docs.edtechhub.org/lib/4TKSDH2I/download/TUM48CS3/Abeba%20Taddese%20-%202020%20-%20EdTech%20in%20Ghana%20A%20Rapid%20Scan.pdf>.
- Taylor, N., & Robinson, N. (2019). Secondary Education in Sub-Saharan Africa Teacher Preparation and Support: Literature Review. MasterCard Foundation. Retrieved from <https://mastercardfdn.org/wp-content/uploads/2019/07/SEA-Teacher-Preparation-and-Support-Literature-Review.pdf>
- Teachers Taskforce (2020). How the COVID-19 pandemic is affecting contract teachers in sub-Saharan Africa. Retrieved from <https://teachertaskforce.org/blog/how-covid-19-pandemic-affecting-contract-teachers-sub-saharan-africa>
- Tilasto (2021). Total primary teachers. Retrieved from <https://www.tilasto.com/en/topic/education-and-science/primary-teachers/teachers-primary-total/ethiopia>
- United Nations (UN) (2020). Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Women. Retrieved from <https://www.un.org/sexualviolenceinconflict/wp-content/uploads/2020/06/report/policy-brief-the-impact-of-covid-19-on-women/policy-brief-the-impact-of-covid-19-on-women-en-1.pdf>
- United Nations Department of Economic and Social Affairs (UNDESA) (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. Retrieved from https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- United Nations Development Program (UNDP) (2020). Rapid Assessment: The Socio-economic Impacts of COVID-19 In Eritrea: Preliminary Findings. Retrieved from <https://www.undp.org/content/dam/rba/docs/COVID-19-CO-Response/UNDP-rba-COVID-assessment-Eritrea.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2021a). Global monitoring of school closures. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>
- UNESCO (2021b). Where are teachers being prioritized in COVID-19 vaccination efforts? Retrieved from <https://en.unesco.org/news/where-are-teachers-being-prioritized-covid-19-vaccination-efforts>
- UNESCO (2021c). UNESCO urges all countries to prioritize teachers in national COVID-19 vaccine rollout plans to ensure education can continue safely and schools remain open. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/teacher-vaccination>
- UNESCO (2020a). COVID-19 response—remote learning strategy: Remote learning strategy as a key element in ensuring continued learning. Retrieved from <https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-covid-19-response-toolkit-remote-learning-strategy.pdf>
- UNESCO (2020b). Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education - All Means All. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO (2020c). From Sub-Regional to a Continental Response Strategy in Support of More Resilient and Responsive Education Systems in Africa COVID-19 (C-19). Retrieved from https://en.unesco.org/sites/default/files/covid_19_emergency_response_plan_-_all_sectors-final-05apr2020.pdf
- UNESCO (2018). Improving the Quality of Teacher Education in Sub-Saharan Africa: Lessons Learned from a UNESCO-China Funds-in-Trust Project. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260604>

- UNESCO & ILO (2020). Supporting teachers in back-to-school efforts: guidance for policy-makers. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373479>
- UNESCO-Institute for Statistics (UNESCO-IS) (2021). Number of teachers by teaching level of education. Retrieved from <http://data.uis.unesco.org/>
- UNESCO-IS (2020a). Practical Guide to Implement Surveys on ICT Use in Primary and Secondary Schools. Sao Paulo: Regional Center for Studies on the Development of the Information Society (Cetic.br)
- UNESCO-IS (2020b). Education in Africa. Retrieved from <http://uis.unesco.org/en/topic/education-africa>
- UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC) (2020). IESALC Report Analyzes the Impacts of #Covid19 and Offers Recommendations to Governments and Institutions of Higher Education. Retrieved from <https://www.iesalc.unesco.org/en/2020/04/13/iesalc-calls-on-states-to-ensure-the-right-to-higher-education-and-equal-opportunities-in-the-face-of-covid-19/>
- UNICEF (2020a). Education in the post-COVID world: a youth vision. Retrieved from <https://www.unicef.org/kenya/stories/Education-in-the-post-COVID-world-a-youth-vision>
- UNICEF (2020b). UNICEF Sierra Leone COVID-19 Situation Report #10: Situation in Numbers. Retrieved from <https://www.unicef.org/media/85466/file/Sierra-Leone-COVID19-SitRep-31-October-2020.pdf>
- UNICEF (2020c). Eritrea Country Office Humanitarian: Situation Report No. 14. Retrieved from <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UNICEF%20Eritrea%20Humanitarian%20Situation%20Report%20No.%2014%20-%20End%20of%20the%20Year%202020.pdf>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) (2021). Regional Overview and Education Trends: total number of refugees and IDPs. Retrieved from <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/88014>.
- UNHCR (2020a). COVID-19: Preparing for the reopening of schools. Retrieved from <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/76242.pdf>
- UNHCR (2020b). Refugee teachers in West Africa champion education despite challenges. Retrieved from <https://www.unhcr.org/afr/news/stories/2020/10/5f7adbc64/refugee-teachers-in-west-africa-champion-education-despite-challenges.html>
- UNHCR (2020c). Education – Region Overview: East and Horn of Africa, and the Great Lakes Region. Retrieved from https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/EHAGL%20Regional%20Education%20update%20Jul-Sep%202020_0.pdf
- UNHCR (2020d). Supporting Continued Access to Education during COVID-19: Emerging Promising Practices. Retrieved from <https://www.unhcr.org/5ea7eb134.pdf>
- UN Women (2020). The Private Sector's Role in Mitigating the Impact of COVID-19 on Vulnerable Women and Girls in Nigeria. Retrieved from <https://www.weps.org/resource/private-sectors-role-mitigating-impact-covid-19-vulnerable-women-and-girls-nigeria>
- Walters, C., & Bam, A. (2021). Working from home makes women's academic guilt worse. University World News-Africa Edition. Retrieved from <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20211013120035194>
- World Bank (2021). Remote Learning during COVID-19: Lessons from Today, Principles for Tomorrow. Retrieved from <https://documents1.worldbank.org/curated/en/160271637074230077/pdf/Remote-Learning-During-COVID-19-Lessons-from-Today-Principles-for-Tomorrow.pdf>

- World Bank (2020a). Benin COVID-19 Education Response GPE Project (P174186). Retrieved from <http://documents1.worldbank.org/curated/en/963591595604193391/pdf/Project-Information-Document-Benin-COVID-19-Education-Response-GPE-Project-P174186.pdf>.
- World Bank (2020b). Pivoting to Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities. Retrieved from <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/147471595907235497-0090022020/original/IEIssuesPaperDisabilityInclusiveEducationFINALACCESSIBLE.pdf>
- World Bank (2020c). Djibouti: Education Emergency Response to COVID-19. Retrieved from <https://ewdata.rightsindevelopment.org/files/documents/28/WB-P174128.pdf>
- World Bank (2020d). The World Bank's Education Response to COVID-19. Retrieved from <http://pubdocs.worldbank.org/en/487971608326640355/External-WB-EDU-Response-to-COVID-Dec15FINAL.pdf>
- World Health Organization (WHO) (2020a). Disability and Health. Retrieved from <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- WHO (2020b). Violence against Children. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children>

Annexe 1 : Nombre total d'enseignants (du primaire et du secondaire) dans les pays partenaires du GPE

Pays anglophones				
Nom du pays	Année(s)	Nombre et niveau		Total
Érythrée	2018	9 028	Primaire	16 464
	2018	7 436	Secondaire	
Éthiopie	2011	259 636	Primaire	259 636 (à l'exclusion des enseignants du secondaire)
	**	**	**	
Gambie	2019	10 101	Primaire	18 210
	2019	8 109	Secondaire	
Ghana	2019	168 546	Primaire	356 460
	2019	187 914	Secondaire	
Kenya	2015	266 511	Primaire	465 263
	2015	198 752	Secondaire	
Lesotho	2017	11 167	Primaire	16 553
	2017	5 386	Secondaire	
Liberia	2017	28 468	Primaire	45 980
	2017	17 512	Secondaire	
Malawi	2019	83 431	Primaire	97 959
	2019	14 528	Secondaire	
Mozambique	2019	121 488	Primaire	154 769
	2017	33 281	Secondaire	
Nigeria	2010	574 078	Primaire	574 078 (à l'exclusion des enseignants du secondaire)
	**	**	**	
Rwanda	2019	43 878	Primaire	74 293
	2019	30 415	Secondaire	
Sierra Leone	2019	47 738	Primaire	69 867
	2016	22 129	Secondaire	
Somalie	2007	12 870	Primaire	12 870 (à l'exclusion des enseignants du secondaire)
	**	**	**	
Soudan	**	**	**	**
	**	**	**	
Soudan du Sud	2015	27 248	Primaire	33 222
	2015	5 974	Secondaire	
Tanzanie (continentale)	2019	196 238	Primaire	302 040
	2019	105 802	Secondaire	
Ouganda	2017	207 238	Primaire	271 195
	2017	63 957	Secondaire	
Zambie	2017	78 099	Primaire	78 099 (à l'exclusion des enseignants du secondaire)
	**	**	**	
Zimbabwe	2019	73 148	Primaire	121 112
	2019	47 964	Secondaire	

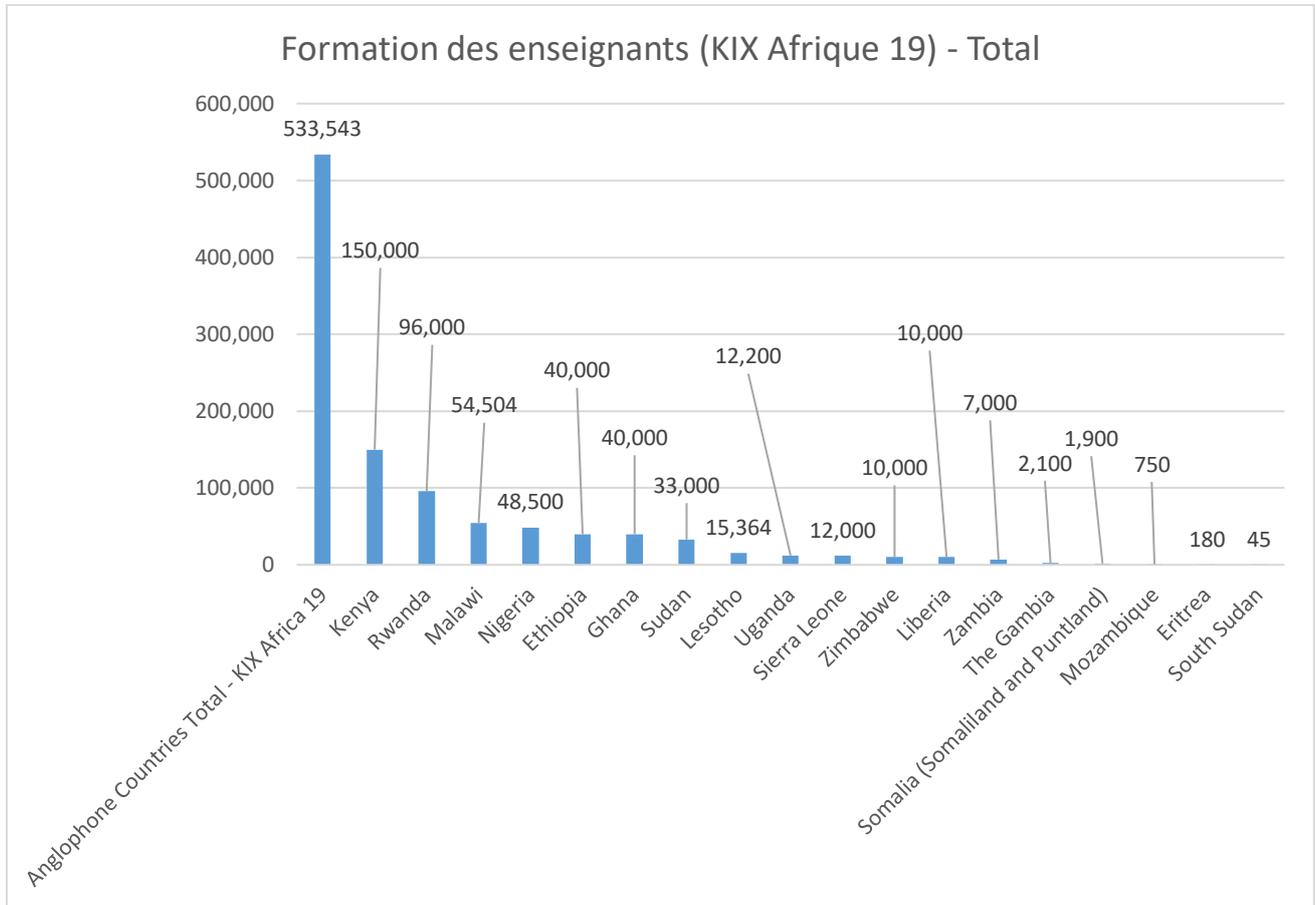
Pays francophones

Nom du pays	Année(s)	Nombre et niveau		Total
Burkina Faso	2019	82 083	Primaire	142 483
	2019	60 400	Secondaire	
Burundi	2019	51 545	Primaire	77 255
	2019	25 710	Secondaire	
Cap-Vert	2018	3 043	Primaire	6 503
	2018	3 460	Secondaire	
Cameroun	2016	96 546	Primaire	211 147
	2016	114 601	Secondaire	
République centrafricaine	2017	9 756	Primaire	14 113
	2017	4 357	Secondaire	
Chad	2019	44 691	Primaire	67 618
	2019	22 927	Secondaire	
Comores	2018	4 428	Primaire	13 298
	2018	8 870	Secondaire	
Côte d'Ivoire	2019	96 255	Primaire	173 433
	2019	77 178	Secondaire	
République démocratique du Congo	2018	544 039	Primaire	922 313
	2018	378 274	Secondaire	
Djibouti	2019	2 310	Primaire	4 751
	2019	2 441	Secondaire	
Guinée	2016	37 680	Primaire	37 680 (à l'exclusion des enseignants du secondaire)
	**	**	**	
Guinée Bissau	**	**	**	
	**	**	**	
Madagascar	2019	126 649	Primaire	209 093
	2019	82 444	Secondaire	
Mali	2018	65 485	Primaire	123 849
	2018	58 364	Secondaire	
Mauritanie	2019	16 630	Primaire	25 659
	2019	9 029	Secondaire	
Niger	2019	67 285	Primaire	96 510
	2019	29 225	Secondaire	
République du Congo	2018	27 845	Primaire	53 692
	2018	25 847	Secondaire	
Sao Tomé et Príncipe	2017	1 193	Primaire	2 129
	2017	936	Secondaire	
Sénégal	2015	64 577	Primaire	120 363
	2015	55 786	Secondaire	
Togo	2020	41 685	Primaire	72 179
	2020	30 494	Secondaire	

Sources des données : Institut de statistique de l'UNESCO (2021), et Tilasto (2021).

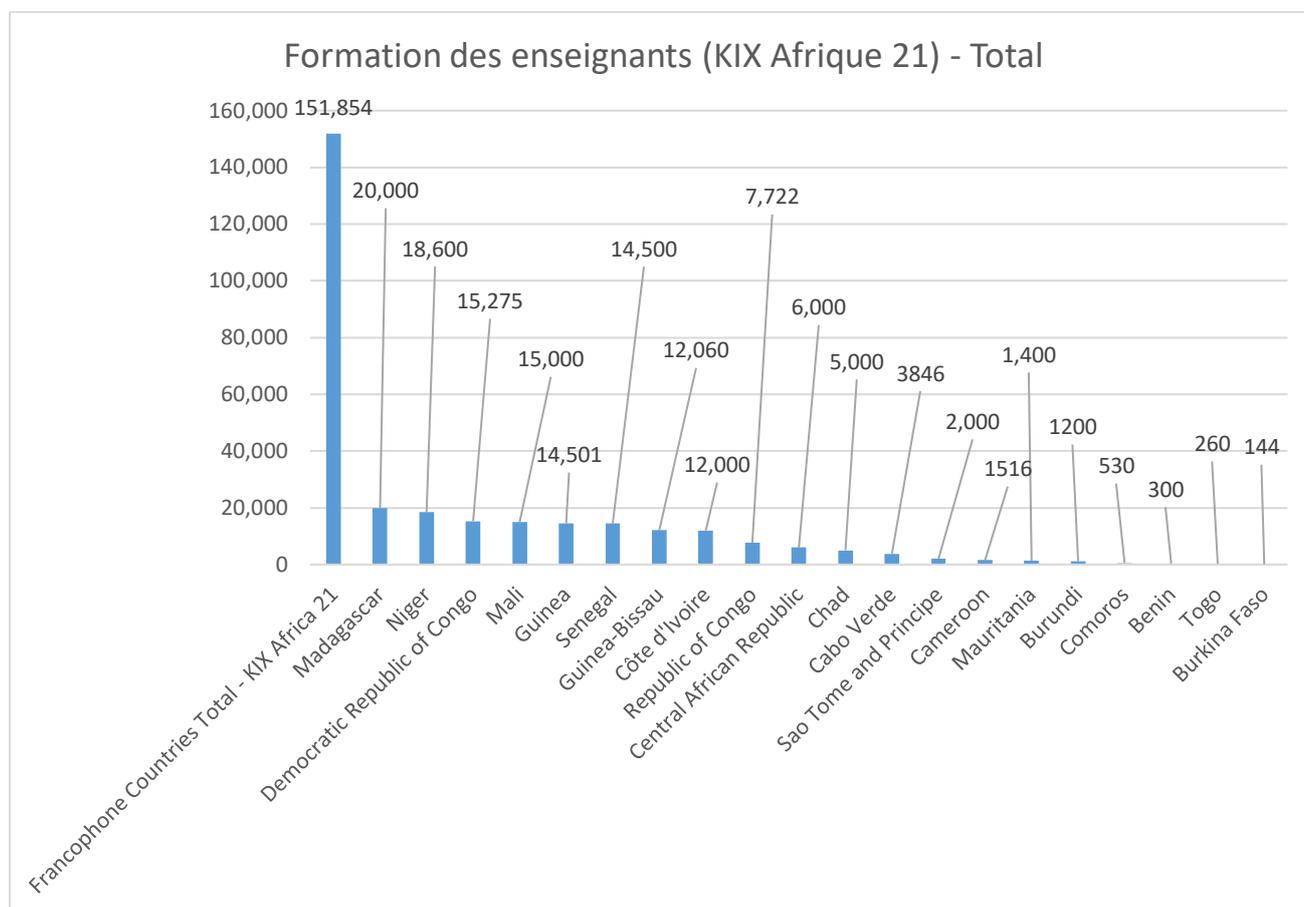
Notes : **Données/informations manquantes

Annexe 2 : Enseignants formés au KIX Afrique 19⁹



⁹ Les chiffres relatifs à la formation des enseignants en Tanzanie n'étant pas disponibles, ce pays est exclu de la liste.

Annexe 3 : Enseignants formés au KIX Afrique 21¹⁰



¹⁰ Les chiffres relatifs à la formation des enseignants à Djibouti n'étant pas disponibles, ce pays est exclu de la liste.