



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



IMPACT À LONG TERME DE LA COVID-19 SUR LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EN AFRIQUE

2023

PRODUIT PAR

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



**African Population and
Health Research Center**



IDRC · CRDI

Canada



*Perspectives des
acteurs de l'éducation
d'Afrique subsaharienne*

Impact à long terme de la COVID-19 sur les systèmes éducatifs en Afrique : Perspectives des acteurs de l'éducation d'Afrique subsaharienne

© 2023 ADEA et APHRC

Cet article fait partie d'une série produite par l'Observatoire pour le partage de connaissances et d'innovations (KIX) sur la COVID-19. L'objectif est de fournir aux décideurs, aux donateurs et aux professionnels de l'éducation des perspectives bien documentées des acteurs sur l'impact à long terme de la pandémie de COVID-19 sur les systèmes éducatifs dans les pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) en Afrique.

L'exploitation et la diffusion de ce document sont encouragées, mais les copies ne peuvent être reproduites à des fins commerciales. Une exploitation ultérieure est autorisée selon les termes de la licence Creative Commons.

Mention à utiliser en cas de citation :

ADEA & APHRC. (2023). *Impact à long terme de la COVID-19 sur les systèmes éducatifs en Afrique : Perspectives des acteurs de l'éducation d'Afrique subsaharienne*. Abidjan, Nairobi : Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) et Centre africain de recherche sur la population et la santé (APHRC).

Remerciements des auteurs :

Cet article a été rédigé par Lydia Namatende-Sakwa, Moses Ngware et Elisheba Kiru de l'APHRC. Nous remercions nos collaborateurs de l'ADEA – dirigée par Albert Nsengiyumva, et l'équipe formée par Shem Bodo, Amina Yekhlif et Mamy Rijason Razafimahatratra – pour leur soutien en permanence. Nous remercions également Serhiy Kovalchuk et Hamidou Boukary, du Centre de recherches pour le développement international (CRDI), pour leur soutien. Nous remercions également les autres chercheurs de l'APHRC qui ont appuyé la préparation de ce rapport à diverses étapes, par le biais de séances de remue-méninges et/ou d'examen internes. Les auteurs assument seuls la responsabilité des opinions exprimées dans le présent rapport.

À propos de l'Observatoire :

L'Observatoire KIX sur la COVID-19 est soutenu par le GPE, par l'intermédiaire du CRDI. Les opinions exprimées dans le présent document ne représentent pas nécessairement celles du GPE, du CRDI ou de leurs conseils des gouverneurs.

L'Observatoire surveille les réponses politiques et pratiques à la COVID-19 dans les systèmes éducatifs de 40 pays partenaires du GPE en Afrique et recueille des données de recherche émergentes sur le sujet, développe des produits de connaissance et implique les décideurs politiques et les autres acteurs de l'éducation dans la mise en œuvre des recommandations. Il se concentre sur l'impact de la pandémie sur le fonctionnement des systèmes éducatifs et le bien-être des apprenants.

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

Pour plus d'informations :

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

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

Table des matières

Abréviations	3
Résumé exécutif	4
1. Introduction	6
1.1. <i>Questions de recherche</i>	6
2. Méthodologie	7
2.1. <i>Echantillonnage</i>	7
2.2. <i>Méthodes de collecte des données</i>	8
2.3. <i>Approche d'analyse de données</i>	8
2.4. <i>Considérations éthiques</i>	8
2.5. <i>Limitations</i>	8
3. Résultats	9
3.1. <i>Impact à long terme de la COVID-19 sur l'éducation</i>	9
3.2. <i>Besoins en matière de données probantes</i>	25
3.3. <i>Le soutien dont les pays ont besoin</i>	30
4. Conclusion	38
5. Recommandations	40
Références	42

Abréviations

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
APHRC	Centre de recherche sur la population et la santé en Afrique
CRDI	Centre de recherche pour le développement international
DLS	Solutions d'enseignement à distance
EIC	Entretien avec des informateurs clés
EJNS	Enfants et jeunes non scolarisés
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
KIX	Partage de connaissances et d'innovations
MdE	Ministère de l'Éducation
ODD	Objectifs de développement durable
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance
VSBG	Violence sexuelle et basée sur le genre
WASH	Eau, assainissement et hygiène

Résumé exécutif

Historique

Les fermetures mondiales d'écoles, déployées pour freiner la propagation de la COVID-19, ont impacté les systèmes éducatifs du monde entier, menaçant de perturber les progrès réalisés dans la réalisation d'une éducation équitable et de qualité, en particulier sur le continent africain. Bien que les gouvernements aient mis en place plusieurs interventions pour atténuer les conséquences à court terme de la COVID-19, le savoir est limité sur l'impact à long terme de la COVID-19 sur l'éducation, en particulier du point de vue des acteurs nationaux de l'éducation.

But de l'étude

L'objectif de cette étude était de fournir les perspectives des acteurs sur l'impact envisagé à long terme de la pandémie de COVID-19 sur les systèmes éducatifs des sept pays d'Afrique subsaharienne qui font partie du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE). L'étude visait également à identifier les lacunes en matière de données probantes et à soutenir les besoins futurs des pays en matière de préparation aux crises dans le but de réduire les impacts anticipés à long terme de la COVID-19 sur l'éducation en Afrique. Cette étude fait partie de la série d'études menées dans le cadre de l'[Observatoire KIX sur les réponses à la COVID-19](#).

Questions de recherche

Deux questions de recherche ont guidé l'étude : (1) Quelles sont les perspectives des acteurs de l'éducation dans les pays partenaires du GPE sélectionnés sur l'impact à long terme de la COVID-19 sur l'éducation ? (2) De quelles preuves et de quel soutien les pays ont-ils besoin pour faire face aux défis identifiés en fonction des acteurs sélectionnés ?

Méthodologie

A l'aide d'une approche de recherche qualitative, nous avons sélectionné 73 acteurs de sept pays partenaires du GPE en Afrique, à savoir : le Burkina Faso, le Kenya, le Malawi, le Mali, le Mozambique, le Niger, et le Nigéria. Ces acteurs comprenaient 45 hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation liés aux programmes et à la planification (y compris ceux des agences du ministère de l'Éducation) au niveau national et sous-national, ainsi que 28 partenaires acteurs non étatiques qui travaillent en étroite collaboration avec les ministères de l'Éducation. Les données ont été recueillies au moyen d'une analyse des ouvrages et d'entretiens avec des informateurs clés.

Résultats

Du point de vue des acteurs de l'éducation, les impacts à long terme de la COVID-19 sur l'éducation dans les pays respectifs en Afrique devraient se manifester de trois manières principales. Premièrement, l'impact sur les élèves, qui comprend la perte d'apprentissage, l'abandon scolaire et le bien-être psychologique. Deuxièmement, l'impact sur les enseignants, qui se reflétera dans l'attrition et le bien-être des enseignants. Troisièmement, l'impact sur le système scolaire, qui implique l'institutionnalisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) ; l'intégration de l'eau, de l'assainissement et de l'hygiène (WASH) ; ainsi que les contraintes en matière de ressources scolaires. Les acteurs ont donc cerné des besoins en matière de données probantes pour aborder les trois domaines.

Premièrement, les données probantes sur l'abandon scolaire, la perte d'apprentissage et le bien-être des apprenants seront essentielles pour faire face à l'impact à long terme de la COVID-19 sur les élèves. Deuxièmement, les données probantes sur l'attrition et le bien-être des enseignants seront inestimables pour aborder l'impact à long terme sur l'enseignement.

Enfin, les données probantes sur les fermetures d'écoles ainsi que les solutions d'apprentissage à distance (DLS) seront utiles pour faire face à l'impact à long terme de la COVID-19 sur les opérations scolaires.

Les principaux soutiens nécessaires aux pays partenaires du GPE en Afrique comprennent un soutien pour atténuer l'impact de la COVID-19 sur les programmes de rentrée scolaire, le renforcement de l'orientation et du conseil, et le soutien aux groupes vulnérables. En outre, un soutien sera nécessaire pour former les enseignants au DLS, au développement des infrastructures, à la création de systèmes de données sur l'éducation solides pour éclairer les décisions ainsi qu'au soutien à la préparation aux crises.

Conclusion

Du point de vue des acteurs, nous concluons que si les pays partenaires du GPE en Afrique sont proactifs dans la prévision des implications futures de la COVID-19 ou des crises similaires sur leurs systèmes éducatifs, cela a le potentiel de renforcer la résilience et de reconstruire en mieux, ainsi que de minimiser les impacts négatifs possibles sur les apprenants, les enseignants et le système scolaire.

Recommandations

Neuf recommandations clés se dégagent de cette étude. Ils se concentrent sur les élèves (1-3), les enseignants (4), le système scolaire (5-6) et les preuves et le soutien des systèmes éducatifs pour la préparation future (7-9) :

1. Soutenir la réintégration scolaire des enfants et des jeunes non scolarisés grâce à des programmes et/ou des stratégies de réintégration efficaces.
2. Institutionnaliser et/ou renforcer l'orientation et le conseil dans les écoles pour mieux faire face aux chocs post-COVID.
3. Soutenir les groupes vulnérables tels que les filles et les enfants issus de situations défavorisées en accordant la priorité aux mesures d'atténuation.
4. S'assurer que les enseignants sont bien équipés avec des compétences solutions d'apprentissage à distance grâce à des programmes de renforcement des capacités sur mesure sur la technologie numérique.
5. Améliorer/intensifier l'expansion des infrastructures sur la technologie numérique et l'eau, l'assainissement et l'hygiène parmi les communautés scolaires.
6. Accroître les investissements dans des infrastructures scolaires plus physiques afin d'améliorer des environnements d'apprentissage propices et sûrs pour tous les apprenants.
7. Les institutions de recherche telles que l'APHRC, les influenceurs politiques tels que l'ADEA et les partenaires financiers tels que le CRDI et le GPE devraient unir leurs forces à celles des acteurs politiques pour concevoir conjointement des systèmes de données sur l'éducation et générer conjointement des données probantes sur les impacts futurs de la COVID-19.
8. Faciliter la préparation aux crises en élaborant des politiques à la fois au niveau macro (gouvernement/ministère) et au niveau micro (école).
9. Mobiliser des ressources par l'intermédiaire des gouvernements nationaux, du GPE, du CRDI, de la Banque mondiale, de l'UNICEF, de L'Éducation ne peut pas attendre, et du secteur privé, entre autres, pour soutenir les mesures d'atténuation en vue de la préparation future.

1 Introduction

Les fermetures mondiales d'écoles, déployées pour freiner la propagation de la COVID-19, ont affecté les systèmes éducatifs du monde entier, perturbant plus de 1,9 milliard d'apprenants dans plus de 190 pays (UNESCO, 2021). A peu près de 300 millions d'apprenants africains ont été forcés de quitter les salles de classe pendant plus d'un an (UNICEF, 2022). En effet, les fermetures d'écoles ont eu de profondes répercussions sur l'éducation, en particulier en Afrique, en particulier sur l'apprentissage, la persévérance scolaire et la scolarisation, les programmes d'alimentation, ainsi que le bien-être des enseignants et des élèves (Batiibwe, 2023 ; Namatende-Sakwa et coll., 2023a). Cela a menacé les progrès réalisés dans la réalisation de l'Objectif de développement durable (ODD) 4, qui préconise une éducation équitable et de qualité (Owusu-Fordjour et al., 2020 ; Shepherd & Mohohlwane, 2021). Cela a également ralenti la réalisation des objectifs de la Stratégie continentale pour l'éducation en Afrique 2016-2025 (CESA 16-25), notamment la revitalisation de la profession d'enseignant pour garantir la qualité et la pertinence de l'éducation (liée à l'ODD 4.c), l'accélération des processus menant à la parité et à l'équité entre les sexes (liée à l'ODD 4.5), le lancement de programmes d'alphabétisation complets et efficaces (liée à l'ODD 4.6) (UNESCO, 2021).

Les gouvernements, y compris ceux des pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) en Afrique, ont mis en place plusieurs interventions, telles que les Solutions d'apprentissage à distance (DLS) et l'apprentissage accéléré, ainsi que des programmes de rattrapage pour soutenir la continuité de l'apprentissage (Ezati & Sikoyo, 2023 ; Hoadley, 2020 ; Mugizi & Nagasha, 2023). Bien que ces interventions aient été essentielles pour atténuer les conséquences à court terme des fermetures d'écoles liées à la COVID-19, on sait peu de choses sur les implications à long terme de la pandémie sur l'éducation, en particulier du point de vue des acteurs nationaux de l'Éducation. Une autre préoccupation est que les fermetures d'écoles pourraient aggraver les inégalités qui existaient avant la pandémie (Conto et al., 2021 ; Nakijoba et al., 2023). Comme l'expliquent Datzberger et Parkes (2021), « l'ampleur réelle à la COVID-19 en Afrique subsaharienne reste encore inconnue, très débattue et considérablement sous-étudiée en raison du manque de données, de ressources et de capacités fiables » (p. 45). Pourtant, à long terme, l'impact des confinements et des fermetures d'écoles sur les systèmes éducatifs risque de se faire sentir à l'avenir.

Le but de cette étude est donc de fournir les perspectives des acteurs de l'éducation des pays partenaires du GPE en Afrique sur l'impact prévu à long terme de la COVID-19 sur les systèmes éducatifs dans les pays partenaires du GPE en Afrique. Il s'agissait également d'identifier les lacunes en matière de données probantes et de soutenir les pays dont ils ont besoin pour éclairer les stratégies d'atténuation afin d'aider les pays à réduire les impacts anticipés à long terme de la COVID-19. En effet, les pays africains ont besoin de plans à long terme qui peuvent éclairer la préparation aux crises futures.

1.1. Questions de recherche

Plus précisément, nous avons cherché à répondre aux questions suivantes :

1. Quelles sont les perspectives des acteurs de l'éducation dans certains pays partenaires du GPE sur l'impact à long terme de la COVID-19 sur l'éducation dans leurs pays respectifs en Afrique ?
2. Quels sont les perspectives des acteurs en ce qui concerne les preuves et le soutien dont les pays ont besoin pour faire face aux impacts à long terme identifiés de la COVID-19 sur l'éducation en Afrique ?

Dans la section qui suit, nous expliquons la méthodologie, en soulignant les approches utilisées pour recueillir et analyser les données. Par conséquent, la section 3 met l'accent sur les principales conclusions et la discussion des résultats. Enfin, les sections 4 et 5, respectivement, fournissent une conclusion et des recommandations.

2 Méthodologie

Cette étude qualitative a utilisé un examen documentaire ainsi que des entretiens avec des principaux répondants pour obtenir des informations sur l'impact à long terme de la COVID-19 sur l'éducation dans certains pays partenaires du GPE en Afrique, ainsi que sur les preuves et le soutien dont ces pays ont besoin pour atténuer l'impact.

2.1. Echantillonnage

À l'aide d'un échantillonnage dirigé, nous avons sélectionné sept pays partenaires du GPE en Afrique, en fonction de leur répartition géographique, de leurs langues officielles (anglais, français et portugais) et de la présence de curricula et/ou de réponses politiques à la COVID-19. Ces pays sont le Burkina Faso, le Kenya, le Malawi, le Mali, le Mozambique, le Niger et le Nigéria.

Nous avons délibérément sélectionné divers les acteurs de l'éducation nationaux en tant qu'informateurs clés comme mesure pour trianguler les sources de données, y compris les organismes étatiques et non étatiques, en fonction des critères ci-dessous :

- Les institutions étatiques et non étatiques dont la mission est de promouvoir une éducation inclusive et de qualité (directions centrales et régionales des ministères en charge de l'Éducation, autorités locales, organisations non gouvernementales (ONG) et organisations de la société civile).
- Les établissements ou organismes qui ont joué un rôle particulier pendant la pandémie en termes de réponses élaborées pour assurer la continuité des écoles.
- Le personnel des établissements d'enseignement au moment de la pandémie.
- Les personnes âgées qui ont joué un rôle particulier dans la conception ou la mise en œuvre de politiques, de stratégies ou de mesures visant à assurer la continuité de l'école et le bien-être de l'apprenant.

Tableau 1 : Répartition des acteurs par pays et par sexe

Pays	Hauts fonctionnaires ¹		Hauts responsables d'acteurs non étatiques ²		Total
	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin	
Burkina Faso	0	4	0	1	5
Kenya	2	7	0	0	9
Malawi	1	4	0	1	6
Mali	3	3	0	0	6
Mozambique	5	5	9	6	25
Niger	1	3	0	2	6
Nigéria	2	5	3	6	16
TOTAL	14	31	12	16	73

¹ P. ex. inspecteurs de l'éducation, directeurs de la planification, directeurs régionaux de l'éducation, directeurs adjoints d'organismes, directeurs de la formation à l'enseignement

² Directeurs, chefs de programmes, chefs d'équipe, etc., dans les ONG, la Banque mondiale, et UNICEF

Le tableau 1 fait état de la répartition des acteurs par pays et par sexe, y compris 45 hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation, ses agences au niveau du siège et au niveau régional, ainsi que 28 acteurs non étatiques qui travaillent en étroite collaboration avec les ministères de l'éducation.

La différence entre les pays en ce qui concerne le nombre d'informateurs clés était basée sur l'accès et la participation volontaire, qui variaient d'un pays à l'autre. Les participants étatiques et non étatiques ont corroboré les informations les uns des autres, confirmant les conclusions sur l'impact à long terme de la COVID-19 sur l'éducation ainsi que les preuves et le soutien nécessaires pour atténuer les impacts.

2.2. Méthodes de collecte des données

Analyse des ouvrages

Cela impliquait une analyse des ouvrages portant sur l'impact de la COVID-19 sur l'éducation en Afrique. L'analyse des ouvrages a placé l'étude dans les dimensions nationales, régionales et continentales, fournissant un aperçu des tendances concernant la COVID-19 et l'éducation.

Entretiens avec les principaux répondants

À l'aide d'entretiens avec les principaux répondants, nous avons obtenu des informations auprès des acteurs occupant des postes clés au sein d'institutions sélectionnées dans sept pays partenaires du GPE en Afrique.

2.3. Approche d'analyse de données

Les informations audio des entretiens ont été transcrites pour produire des transcriptions écrites, qui ont ensuite été codées et analysées thématiquement. L'utilisation de différentes méthodes de collecte de données (analyse des ouvrages et entretiens avec les principaux répondants), ainsi que de diverses sources provenant de divers pays (voir tableau 1), a permis de trianguler les informations pour en assurer la validité et/ou la fiabilité. Nous avons également utilisé une description approfondie et riche des résultats pour assurer la transparence. En outre, le pilotage de chacun des instruments consultatifs couplé avec une vérification des transcriptions écrites par rapport aux transcriptions audio ont permis d'assurer la fiabilité et la crédibilité.

2.4. Considérations éthiques

Le consentement éclairé des participants a été obtenu et la confidentialité, telle qu'elle leur a été expliquée au cours du processus de consentement, a été préservée par l'utilisation de pseudonymes. En observant les procédures opérationnelles standard de la COVID-19, nos équipes sur le terrain ont satisfait aux exigences en matière d'hygiène des mains, de distanciation physique, et de port de masques faciaux sur les sites d'étude.

2.5. Limitations

L'accent mis sur les acteurs nationaux de l'éducation dans sept pays plutôt que dans l'ensemble des 54 pays d'Afrique offre une perspective limitée, négligeant les nuances des autres pays. En outre, les expériences des apprenants et des parents en Afrique, qui sont également les principaux acteurs de l'éducation, auraient pu permettre une meilleure compréhension de l'impact prévu de la COVID-19 sur l'éducation, et susciter des interventions encore plus robustes pour atténuer les impacts à long terme. Enfin, l'utilisation d'une approche qualitative n'a pas permis de générer des preuves généralisables à l'ensemble des pays en Afrique.

3 Résultats

Cette section illustre les perspectives des acteurs concernant l'impact à long terme de la COVID-19 sur l'éducation, ainsi que les lacunes en matière de données probantes et le soutien nécessaire pour atténuer ces impacts. Bien que le document soit éclairé par un groupe diversifié d'acteurs de sept pays, nous représentons leurs perspectives en amplifiant les voix des récits les plus explicites et/ou « révélateurs » en illustrant les thèmes émergents. Nous reconnaissons également que même si certains problèmes ont été amplifiés dans certains pays, cela n'exclut pas qu'ils se produisent dans les pays où ils n'ont pas été mis en évidence à la suite des entrevues avec les intervenants. En outre, il convient de noter que, bien que les résultats reflètent à la fois des acteurs non étatiques et étatiques, ils corroborent (plutôt que de contredire) les perspectives des uns et des autres en ce qui concerne l'impact à long terme de la COVID-19 sur l'éducation en Afrique, les lacunes en matière de données probantes, ainsi que le besoin de soutien des pays pour atténuer les impacts.

3.1. Impact à long terme de la COVID-19 sur l'éducation

Les impacts envisagés à long terme de la COVID-19 sur l'éducation en Afrique ont été organisés en trois catégories : les impacts sur les apprenants, les impacts sur les enseignants et les impacts sur les systèmes scolaires.

Impacts sur les apprenants

Les acteurs ont identifié la perte en apprentissage, l'abandon scolaire et le bien-être des apprenants comme les impacts envisagés à long terme de la COVID-19 sur les apprenants en Afrique.

Perte en apprentissage :

Le terme « perte en apprentissage » est couramment utilisé pour décrire la baisse des résultats d'apprentissage des élèves (Donnelly & Patrinos, 2022). Elle se produit lorsque les progrès scolaires ne sont pas comparables à ceux des années précédentes (Pier et al., 2021). Ceci est envisagé comme un impact à long terme de la COVID-19 sur les apprenants.

En effet, des mesures telles que l'utilisation de programmes abrégés et de promotions arbitraires des classes ont été mises en place pour atténuer la perturbation des calendriers scolaires à la suite des fermetures d'écoles liées à la COVID-19. Bien que ces mesures aient allégé la couverture des programmes et amélioré les taux d'achèvement à court terme (Angrist, 2021 ; Maree, 2022), les mesures risquent de compromettre les résultats d'apprentissage, avec des implications pour les futurs déficits de connaissances et de compétences dans tous les pays partenaires du GPE :

Le programme ne pouvait pas être géré de manière adéquate par les enseignants... l'absence de couverture de toutes les questions du programme ... Beaucoup de temps d'apprentissage et d'enseignement a été perdu. (EIC 1, Malawi)

Les étudiants... sont restés à l'école... Ceux qui passent l'examen national maintenant étaient censés avoir passé l'année dernière ... perte de temps. (EIC 4, Kenya)

À court terme, la COVID-19 ... a perturbé l'apprentissage et le trimestre scolaire ... Il semble que le taux de réussite aux examens de fin de trimestre ait chuté, le taux de réussite général des élèves des classes intermédiaires a chuté. (EIC 3, Burkina Faso)

En outre, l'utilisation de matériel pédagogique abrégé dans lequel le contenu était condensé pour le terminer dans les plus brefs délais, associée à la promotion arbitraire des apprenants à la classe suivante, indépendamment de la maîtrise du contenu, a aggravé la perte d'apprentissage, ce qui implique la possibilité de lacunes en matière de compétences dans la main-d'œuvre future :

À l'heure actuelle, nous essayons de précipiter les apprenants à travers le programme, de sorte que leur acquisition de compétences, d'aptitudes et d'attitude soit compromise. (EIC 2, Kenya)

Je sais qu'ils viennent d'être promus, mais je sais qu'ils ne répondaient pas aux exigences pour aller dans une autre classe... Ils sont dans une classe dans laquelle ils ne sont pas censés être. (EIC 7, Nigéria)

Les répercussions des perturbations de l'apprentissage ont touché, et continueront d'affecter, diverses populations d'élèves de manière disproportionnée, selon leur résilience et l'efficacité des interventions mises en place. Par exemple, les lacunes dans l'apprentissage sont susceptibles d'affecter de manière disproportionnée les élèves vulnérables, tels que ceux qui se trouvent dans des camps de personnes déplacées dans le nord du Nigéria, qui avaient un accès limité à l'apprentissage :

[Pour] ceux qui se trouvent dans les camps de personnes déplacées, nous n'avons pas été en mesure d'établir un système de formation très fonctionnel avec eux... Nous avons dû organiser une formation mobile juste pour la littératie et la numératie... juste pour s'assurer qu'ils ne sont pas complètement laissés pour compte. (EIC 4, Nigéria)

Dans l'ensemble, l'utilisation de tels programmes « écrasants », dont le but était d'atteindre la couverture du programme, les taux de progression et d'achèvement des étudiants ont été documentés (Ramrathan, 2021). De telles stratégies, comme cette étude l'a démontré, sont susceptibles de compromettre l'acquisition de connaissances, d'aptitudes et/ou de compétences par les apprenants, mettant ainsi en péril une main-d'œuvre incompetente. Des modèles statistiques récents des pertes d'apprentissage au cours de la COVID-19 prédisent déjà que les déficits d'apprentissage d'un enfant de 3^e année pourraient entraîner une perte d'apprentissage de 2,8 ans en 10^e année dans des pays comme l'Éthiopie, le Kenya, le Libéria, la Tanzanie et l'Ouganda (Angrist et al., 2021). Ceci est corroboré par une enquête scolaire longitudinale menée par la Banque mondiale en partenariat avec le gouvernement du Malawi, qui a révélé qu'après la réouverture des écoles, un élève individuel a obtenu en moyenne 40 points de moins aux tests échelonnés que lors des évaluations précédentes (Asim et al., 2022). En effet, des études montrent que le fait de manquer l'école est associé à des lacunes dans les compétences de base, y compris les résultats en littératie et en numératie (Conto et al., 2021).

Abandon scolaire :

Le Centre mondial pour le développement a estimé l'ampleur des enfants et des jeunes non scolarisés, varié entre 0,4 % en Afrique du Sud et 16,9 % au Nigeria (Moscoviz & Evans, 2022). Ceci, selon l'étude, était une conséquence de l'exacerbation des grossesses chez les adolescentes, de la violence sexuelle et sexiste (VSS) et de l'effondrement des structures de soutien social, y compris la perte des sources de frais de scolarité. Des programmes de réintégration scolaire inefficaces ainsi que des activités économiques étudiantes apparemment lucratives ont aggravé cette crise.

Dans cette étude, les grossesses chez les adolescentes, ainsi que la violence sexuelle et sexiste, ont été plus fréquemment mentionnées par les acteurs comme les causes les plus évidentes de la hausse de décrochage scolaire pendant la pandémie de COVID-19 dans tous les pays partenaires africains sélectionnés du GPE :

Cela a eu un impact sur les filles... Certaines se sont mariées et il y a eu des grossesses chez les adolescentes. (EIC 4, Malawi)

Beaucoup de filles se sont mariées pendant cette période, et aujourd'hui, elles ne sont pas scolarisées pour s'occuper de leurs bébés. (EIC 3, Mozambique)

Nous n'avons peut-être pas les statistiques, mais il est clair que nous avons perdu un certain nombre de filles à cause de grossesses pendant ces pauses. (EIC 5, Malawi)

L'abandon scolaire, en particulier chez les élèves issus de groupes vulnérables, les séquelles de la violence sexiste et la réduction des contacts humains ayant un effet négatif sur les relations sociales. (EIC 2, Burkina Faso)

L'inefficacité des programmes de retour à l'école ainsi que les activités économiques apparemment lucratives des étudiants ont aggravé cette crise. Les données suggèrent que les filles d'Afrique subsaharienne sont particulièrement vulnérables pendant les perturbations scolaires. Le risque de grossesse a doublé chez les adolescentes au Kenya, par exemple, où les enfants sont restés hors de l'école pendant six mois (Zulaika et al., 2022). De même, la scolarisation des adolescentes a été beaucoup plus affectée que celle des garçons dans le nord-ouest du Nigeria, où le mariage des enfants est très répandu (Dessy et al., 2021). En outre, alors que les filles et les garçons du Malawi ne présentaient pas de différence statistiquement significative dans les taux d'abandon, le mariage et la grossesse ont été cités comme les principales raisons de l'abandon des filles, tandis que les contraintes financières étaient à l'origine de celui des garçons (Moscoviz & Evans, 2022).

Plusieurs gouvernements africains ont mis en œuvre des lois et/ou des politiques pour mettre en avant les droits des adolescents, en particulier des mères adolescentes et des enfants, à s'inscrire et à rester à l'école (Baafi, 2021 ; Imbosa et al, 2022 ; Nakiyingi et al., 2023). Au Kenya, par exemple, des politiques de réinsertion scolaire ont été mises en œuvre dans le but de promouvoir la réinsertion scolaire des filles enceintes/parentales. Le ministère kenyan de l'éducation, en collaboration avec le Population Council, a mis en œuvre une campagne de retour à l'école : l'initiative " Track, Trace, Talk, and reTurn " (4Ts) (Odwe & Undie, 2022). Il s'agissait de retrouver les filles non scolarisées au niveau de l'école primaire, de parler des directives aux filles et à leurs familles pour les informer du droit des filles à retourner à l'école, et de s'assurer que les filles qui le souhaitaient retournaient effectivement à l'école. Malgré cela, les parents adolescents continuent d'être ridiculisés en tant que modèles négatifs, d'être stigmatisés et exclus, sans compter la charge financière supplémentaire que représentent pour le ménage le nouveau-né et les exigences en matière de garde d'enfants. Les difficultés de mise en œuvre des politiques et des lignes directrices sur la réinsertion scolaire, malgré les dispositions constitutionnelles, juridiques et politiques visant à protéger les adolescentes enceintes et les parents, compromettent les engagements des pays en matière de droits de l'homme (Letsie, 2021), ce qui entrave la réinsertion, comme le corrobore cette étude :

En effet, l'étude actuelle montre que les initiatives de réinsertion scolaire ont été remises en cause par l'argument selon lequel les mères adolescentes/enfants ne sont pas de bons modèles pour les autres écolières :

Bien que le gouvernement ait une politique qui leur permet de retourner à l'école, qu'elles soient enceintes ou non, elles accouchent parfois, de sorte qu'automatiquement cette élève ne reviendra pas à l'école. (EIC 6, Kenya)

Cela implique une régression des progrès réalisés dans l'amélioration de l'accès et de la rétention des filles à l'école dans le contexte africain. Il met également l'accent sur l'efficacité des programmes de rentrée scolaire dans les pays partenaires du GPE en Afrique.

Fait intéressant, la période de COVID-19 est associée à des confinements économiques et à une faible productivité des entreprises. Dans de telles conditions, on s'attendrait à peu d'opportunités de création d'emplois. Cependant, l'ampleur de l'abandon scolaire mis en évidence dans les pays partenaires du GPE en Afrique a été aggravée par la prévalence d'étudiants qui ont choisi de ne pas aller à l'école pour des entreprises apparemment lucratives pendant la pandémie, annulant ainsi les progrès réalisés en matière de réduction du travail des enfants.

La disponibilité de possibilités de revenus peut être apparue en raison de l'émigration des ménages vers des zones où les ménages pourraient survivre pendant les confinements, créant ainsi des déficits d'offre une fois les confinements levés :

Certains élèves ont également trouvé de nouvelles entreprises, en particulier de jeunes garçons qui ont découvert qu'ils pouvaient gagner de l'argent en dehors de l'école. Ils ont eu du mal à retourner à l'école. (EIC 2, Kenya)

Vous voyez des filles dans les rues colporter jusqu'à ce moment. Certains d'entre eux ne sont pas retournés à l'école. (EIC 10, Nigéria)

Ramener les enfants à l'école était un problème parce qu'ils ont découvert qu'ils pouvaient vendre des sodas et gagner de l'argent. (EIC 3, Kenya)

Outre les grossesses précoces et le travail des enfants, l'abandon scolaire est fonction de la situation économique du ménage. Les taux d'abandon scolaire ont également été attribués à la perte de la capacité des parents à payer les frais de scolarité, compte tenu des pertes d'emplois massives pendant la pandémie :

Certains enfants des zones marginalisées et des établissements informels ont souffert après que leurs parents ou tuteurs ont perdu leur emploi. Par conséquent, certains d'entre eux ne pourront pas recevoir d'éducation. (EIC 2, Kenya)

Les chiffres ont chuté parce que de nombreux parents ont perdu leur emploi. Lorsque les gens perdent leur emploi, les entreprises ferment. Cela nous a aussi affectés économiquement parce que les parents ne pouvaient pas payer les frais de scolarité. Il y a eu beaucoup de défauts de paiement en termes de paiement des frais. (EIC 4, Malawi)

Une absence prolongée de l'école, ou un décrochage temporaire, peut conduire à l'abandon scolaire permanent, avec des conséquences futures désastreuses, telles que la délinquance et le chômage, à moins que des mesures d'atténuation ne soient mises en place ultérieurement.

De plus, l'absence de repas scolaires pendant la période de COVID-19 a été considérée comme un facteur de l'ampleur de l'abandon scolaire après la fermeture des écoles en raison de la COVID-19 (Aborode et al., 2021 ; Spaul & van der Berg, 2020). L'inquiétude des parents et des soignants concernant le retour à l'école a été exacerbée par les difficultés économiques et les problèmes connexes d'insécurité alimentaire et de faim. En effet, comme l'indiquent les faits, l'alimentation scolaire a mis du temps à retrouver ses niveaux d'avant la pandémie. En Afrique du Sud, par exemple, l'objectif 2020/21 du programme national de nutrition scolaire (NSNP) était de fournir des repas à 21 000 écoles, soit environ 82 % de la population scolaire. Cependant, la suspension du NSNP pendant quatre mois à partir du 18 mars 2020, qui représentait la plus longue interruption dans la fourniture de repas quotidiens, a affecté le retour à l'école des apprenants les plus vulnérables (Moseley & Battersby, 2020). Cela a des implications pour la continuité de la scolarité pour les populations étudiantes déjà vulnérables qui, comme le montre cette étude, dépendent de ces repas :

Savez-vous que certains enfants ont terminé l'école simplement parce qu'il y a un déjeuner à l'école ? Certains n'étaient pas scolarisés, et c'était dévastateur parce qu'il n'y avait pas de nourriture. (EIC 3, Kenya)

Dans l'ensemble, l'ampleur de l'abandon scolaire rencontrés dans les pays partenaires du GPE pendant la pandémie – qui a été attribuée à la grossesse, au manque de capacité à payer les frais de scolarité, à l'absence de programmes d'alimentation scolaire et au détournement vers des activités apparemment lucratives – a été documentée (Bellizi et al., 2020 ; Corlatean 2020; Nakiyingi et al., 2023). La valeur attachée à l'éducation a été compromise et fera probablement dérailler les progrès réalisés dans la lutte contre l'abandon scolaire en Afrique (Shepherd & Mohohlwane, 2021).

En outre, l'abandon scolaire est susceptible d'avoir un impact sur la compétence de la main-d'œuvre, avec des conséquences potentielles sur la croissance et le développement socio-économiques (Wodon, 2020).

Bien-être des apprenants :

Les préoccupations concernant l'impact sur la santé mentale des apprenants en Afrique sont largement basées sur des réflexions sur les réalités plutôt que sur des données empiriques (Pillay, 2023 ; Spaul & Van der Berg, 2020). Opong Asante et al. (2021) problématissent le manque de données, soulignant néanmoins que la plupart des adolescents d'Afrique subsaharienne ne bénéficient pas de soins et de traitements professionnels en matière de santé mentale. Ils soulignent par exemple que seuls 2,8 % des malades mentaux au Ghana et 10 % en Ouganda avaient accès à des soins professionnels avant la pandémie. En outre, les fermetures d'écoles associées aux politiques de verrouillage ont réduit les possibilités de sécurité offertes par les écoles en tant que lieux de refuge pour les jeunes exposés à la violence sexuelle et sexiste. Ces réalités, qui suggèrent que les restrictions liées au COVID-19 menacent la santé mentale des apprenants, sont corroborées dans tous les pays partenaires du GPE sélectionnés, les parties prenantes attribuant les problèmes de santé mentale prévus aux tensions familiales, aux contraintes financières, à la violence sexuelle et sexiste, à la toxicomanie, à l'isolement et à la solitude, à l'enfermement, qui a entravé l'accès aux soins de santé, à la sûreté et à la sécurité, et aux décès liés à la COVID-19. En effet, les confinements ont créé des tensions sociales et émotionnelles dans les milieux sociaux, y compris dans les foyers. Ces tensions ont des implications relationnelles et psychosociales pour l'avenir, comme en témoignent les répondants :

Nos apprenants ont vécu beaucoup de choses – certains d'entre eux ont connu une dépression parce qu'ils ne comprenaient pas ce qui se passait. Ils pouvaient voir leurs parents s'effondrer, perdre leurs moyens de subsistance... Il y a eu une augmentation de la pauvreté. (EIC 7, Kenya)

Il y a eu un pic de violence domestique et les mères n'ont pas été les seules victimes. Les enfants sont également devenus des victimes. Vous savez, le revenu familial a chuté en raison du manque d'activité économique, et les enfants sont devenus des victimes quand il n'y avait pas assez de nourriture dans la maison et ainsi de suite. Et ceux qui ont été les plus touchés étaient les populations migrantes qui sont loin des filets de sécurité de soutien social de la famille élargie. (EIC 11, Nigéria)

Puisque les hommes étaient enfermés à la maison, les femmes étaient maltraitées... L'agression est devenue un problème... Ainsi, les problèmes de viol des filles sont devenus courants... Il y avait des problèmes autour des jeunes foyers de mariage. (EIC 1, Nigéria)

*Et au moment où les écoles ont repris, les problèmes de dépendance sexuelle, de toxicomanie, vous savez, nous en voyions les conséquences maintenant. (EIC 11, Nigéria)
Un esprit oisif est l'atelier du diable. Beaucoup de choses leur sont venues à l'esprit, certaines se sont livrées à fumer ... même voler. (EIC 2, Nigéria)*

Vous savez, quand nous nous rencontrons, nous partageons des corps [contact physique]. Nous partageons nos problèmes. Nous interagissons ... Mais la COVID-19 a mis fin à tout cela. Donc, nous avons eu beaucoup de cas de dépression ... Impossible d'avoir la communion avec les amis et la famille. (EIC 4, Nigéria)

Ces problèmes psychosociaux omniprésents, associés aux innombrables pertes en vies humaines pendant la pandémie, ont accru l'anxiété des apprenants dans tous les pays partenaires du GPE. Ces résultats immédiats de la COVID-19 entraînent des répercussions à long terme sur la scolarisation.

Par exemple, la violence sexuelle et sexiste envers les femmes et les écolières a entraîné des traumatismes et des grossesses non désirées qui ont finalement conduit à l'abandon scolaire, en particulier pour les filles. La perte de l'un ou des deux parents impliquait l'orphelinat, ce qui expose un apprenant au risque d'une mauvaise fréquentation scolaire et / ou à un risque accru d'abandon scolaire à l'avenir, sans parler de la perte de soutien émotionnel des parents, des frères et sœurs et de l'enseignant. Les répondants ont perçu cela comme suit :

Des pertes en vies humaines ont été vécues... C'est à la fois pour les apprenants et les enseignants. Nous avons perdu un certain nombre d'enseignants. Nous avons également signalé des cas de perte d'apprenants. (EIC 7, Kenya)

Puisque tout le monde vivait sous la menace, il n'était pas certain que l'on allait voir le lendemain... Tout le monde s'est demandé : « Est-ce que je ne serai pas le prochain ? » (EIC 3, Malawi)

Les conséquences psychosociales ont touché de manière disproportionnée les élèves vulnérables. Ceux qui se trouvaient dans les camps de personnes déplacées, par exemple, souffraient encore plus, étant donné leur prédisposition préexistante aux attaques des rebelles pour certains, ce qui a eu pour effet une aggravation de leur sécurité et de leur sûreté, déjà compromises. De tels effets disproportionnés ont le potentiel d'élargir les écarts existants en matière d'accès à une éducation de qualité à l'avenir. De même, les enfants ayant des besoins spéciaux ont souffert excessivement, car leurs besoins ont été largement ignorés pendant la pandémie, ce qui implique de mauvais résultats scolaires à l'avenir en raison de la diminution des opportunités :

Les camps de personnes déplacées subissaient également de nombreuses attaques [pendant la pandémie], en particulier dans le sud de Kaduna. (EIC 4, Nigéria)

Il y avait un groupe d'apprenants dont personne n'a parlé pendant la COVID-19... les enfants des écoles spéciales, les écoles pour aveugles... qui ont un trouble de la parole... Ce sont eux qui ont le plus souffert... Personne n'a parlé des enfants atteints de trouble déficitaire de l'attention... les enfants ayant des troubles d'apprentissage... Troubles de la parole, troubles audiovisuels... les enfants en fauteuil roulant ... même les enfants vivant avec l'albinisme. (EIC 5, Nigéria)

En outre, le confinement à la maison a exposé certains élèves à un temps d'écran prolongé, les rendant enclins à un comportement individualiste et risquant une perte d'attention, ce qui peut affecter les résultats de l'apprentissage à l'avenir. L'isolement dans les foyers expose également les apprenants à des vices tels que la drogue, ce qui accroît la probabilité d'un comportement délinquant :

Les enfants ont de plus en plus une courte durée d'attention ; Ils ne peuvent donc pas suivre [concentrer]... sans soutien audiovisuel. (EIC 6, Nigéria)

Les gens souffrent des effets psychosociaux des enfants qui restent à la maison, collés aux écrans ... C'est là que les problèmes de santé mentale entreront en jeu. Les enfants deviendront plus individualistes à l'avenir, ce qui posera un gros problème social. (EIC 6, Nigéria)

Il n'y avait pas de soins appropriés... ce qui les a conduits [les étudiants] à tant de vices comme la drogue... La vraisemblance de ces enfants qui commettent des crimes ... à la suite de ce confinement, [demeure réel]. (EIC 7, Nigéria)

Dans l'ensemble, les impacts de la COVID-19 sur les apprenants des sept pays sont complexes et entremêlés, et comprennent la perte d'apprentissage, l'abandon scolaire et la diminution du bien-être.

Les élèves qui abandonnent l'école ne sont pas seulement privés de chances d'éducation, mais ils s'exposent également à une perte d'apprentissage importante. Les effets négatifs de cette perte d'apprentissage sur le bien-être des apprenants comprennent la frustration et une faible estime de soi. En outre, les difficultés liées à l'abandon scolaire et à la perte d'apprentissage peuvent se renforcer mutuellement, entraînant un cercle vicieux qui aggrave les conséquences pour les étudiants dans leur ensemble. Il est donc essentiel de traiter ces problèmes de manière holistique, en tenant compte de leurs liens et des conséquences combinées qu'ils peuvent avoir sur les apprenants. Ces résultats, qui corroborent des recherches antérieures sur les effets psychosociaux de la COVID-19 (Oppong Asante et al., 2021), ont des implications pour la santé mentale des apprenants, en particulier celle des apprenants ayant des besoins spéciaux. Les résultats ont également des implications pour la capacité des écoles à fournir des soins de santé mentale aux apprenants et aux enseignants. De plus, les recherches sur l'impact de la COVID-19 sur la santé mentale en Afrique subsaharienne restent limitées (Workneh et al., 2021). Pourtant, les chercheurs prédisent un impact immense sur la santé mentale en raison de la faiblesse des systèmes de soins de santé de la région. (Semo & Frissa, 2020). En effet, Tran et al. (2020) a souligné la nécessité de mener des recherches en Afrique, qui restent peu étudiées, afin de fournir des données probantes pour orienter les interventions en santé mentale dans la région (Jaguga & Kwobah, 2020).

Impact sur les enseignants

Les acteurs ont identifié l'attrition des enseignants ainsi que le bien-être des enseignants comme les impacts à long terme envisagés de la COVID-19 sur les enseignants en Afrique.

Attrition d'enseignants :

Le manque d'enseignants lors de la réouverture des écoles à la suite de la fermeture des écoles liée à la COVID-19, appelée attrition, a été signalée dans certains pays africains partenaires du GPE, en particulier au Burkina Faso, au Kenya, au Malawi, au Mali et au Mozambique. En effet, des données provenant de l'Afrique subsaharienne en particulier ont montré que les écoles souffraient d'une pénurie chronique d'enseignants, à hauteur de 70 % pour l'enseignement primaire et de 90 % pour l'enseignement secondaire (Lorente et al., 2020). De telles manques, comme le soulignent les résultats, laissent présager des lacunes dans l'enseignement et l'apprentissage, étant donné les possibilités que l'attrition des enseignants compromette davantage les résultats d'apprentissage. Les facteurs associés à l'attrition comprenaient le bien-être des enseignants et les défis socioéconomiques. Dans certains pays, comme le Malawi, les écoles privées ne payaient pas leurs enseignants, ce qui les plongeait dans une crise financière. Par conséquent, le bien-être des enseignant(e)s a affecté l'attrition, en particulier dans les écoles privées des pays partenaires du GPE, compte tenu du manque de soutien financier pendant la pandémie :

Les écoles privées dépendent des frais de scolarité ... En l'absence de frais, nos activités ont été touchées. La vie était difficile pour les enseignants parce que les banques n'étaient pas en mesure d'offrir des découverts. Il y avait beaucoup de souffrance. Ceux qui avaient des bungalows n'étaient pas en mesure de les desservir. (EIC 4, Malawi)

Si cette tendance n'est pas contrôlée, elle sera préjudiciable et pourrait facilement exacerber les écarts d'apprentissage. Au Kenya, par exemple, le manque d'enseignants a été attribuée au retard dans les taux d'achèvement des études des enseignants en formation, qui résultait de la fermeture des établissements d'enseignement :

Les programmes de formation des enseignants ont pris du retard et certains d'entre eux ont pris fin. Cette perturbation a créé une pénurie d'enseignants ... Nous ne pouvions pas superviser la formation des nouveaux enseignants. (EIC 2, Kenya)

Après une longue « pause » sans enseignement, le comportement professionnel des enseignants peut s'être érodé, comme on l'a vu chez certains enseignants après la réouverture des classes.

L'attrition des enseignants a été attribué à la paresse, culminant de la fermeture prolongée des écoles dans laquelle les enseignants n'enseignaient pas :

La paresse s'est développée parmi les enseignants. Ils n'enseignaient jamais comme ils le faisaient avant la COVID-19. Nous ne sommes pas venus travailler à plein régime comme nous le faisons toujours. Les gens venaient travailler à contrecœur. (EIC 3, Malawi)

Maintenant, beaucoup d'entre eux ne se présentent pas dans les écoles. (EIC 02, Mozambique)

Plusieurs enseignants ont eu recours à d'autres activités économiques, qui pour certains se sont avérées trop lucratives pour qu'ils puissent retourner à l'enseignement ; Cela implique le recrutement futur d'enseignants nouveaux ou moins expérimentés pour combler les lacunes :

Pendant la période de fermeture des écoles, les enseignants sont allés exercer d'autres activités économiques et ont déménagé dans d'autres localités. Certains enseignants ne sont pas retournés à l'école en raison des possibilités économiques qui leur ont permis de gagner plus qu'ils ne le feraient en enseignant. Cela a créé un déséquilibre dans le système éducatif. (EIC 3, Mali)

Dans l'ensemble, le bien-être des enseignants pendant la pandémie a été largement affecté par un soutien socio-économique inadéquat ou un manque de soutien, en particulier dans les écoles privées à faible coût, qui desservent la majorité des apprenants dans les contextes urbains pauvres des pays africains (Alam & Tiwari, 2021 ; Datzberger & Parkes, 2021). L'étude de Nakijoba et al. (2022) sur le contexte ougandais montre la grande vulnérabilité des enseignants des écoles privées, qui ont perdu des revenus pendant près de deux ans pendant les fermetures d'écoles liées à la COVID-19. De nombreux enseignants ont cherché un emploi ailleurs et ont refusé de retourner en classe lorsque les écoles ont rouvert. La recherche a démontré que le bien-être des enseignants a été grandement affecté par la pandémie en raison de ses effets dévastateurs tant sur le plan personnel que professionnel, compromettant ainsi la qualité future de l'éducation (Crompton et al., 2023 ; Kwatubana & Molaodi, 2021). Cela entraîne des répercussions sur le bien-être et la réussite scolaire des élèves, qui ont une corrélation avec le bien-être et la satisfaction au travail des enseignants (Spilt et al., 2011). Elle a également des implications pour les aspirations des futurs éducateurs et peut entraîner des conséquences négatives pour la profession enseignante ainsi que pour l'ensemble du système éducatif (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017). En effet, comme l'affirme l'UNESCO-ISU (2016), d'ici 2030, près de 69 millions d'enseignants dans le monde seront nécessaires pour remplacer ceux qui quittent le marché du travail pour diverses raisons. Selon ce rapport, les plus grandes pénuries d'enseignants devraient provenir de l'Afrique subsaharienne, qui aura probablement besoin d'un total d'environ 17 millions d'enseignants pour atteindre l'éducation primaire et secondaire universelle d'ici 2030. Cette situation risque d'être exacerbée à la suite des fermetures d'écoles liées à la COVID-19.

Bien-être des enseignants :

Les préoccupations concernant en particulier la santé mentale des enseignants ont été mises en évidence dans tous les pays partenaires du GPE sélectionnés. Cela a été attribué aux tensions à la maison, aux contraintes financières, ainsi qu'aux décès liés à la COVID-19. Ceci est reflété dans les voix des intervenants ci-dessous :

Santé mentale... Certains de nos enseignants ont vécu tellement de choses à la maison. Je pense que nous avons tellement de choses à faire avec la configuration familiale. (EIC 1, Kenya)

Des pertes en vies humaines ont été vécues... c'est-à-dire à la fois pour les apprenants et les enseignants. Nous avons perdu un certain nombre d'enseignants. Nous avons également signalé des cas de perte d'apprenants. (EIC 7, Kenya)

Puisque tout le monde vivait sous la menace, il n'était pas certain que l'on allait voir le lendemain... Tout le monde s'est demandé : « Est-ce que je ne serai pas le prochain ? » (EIC 3, Malawi)

De plus, la détresse des enseignants s'est aggravée après la réouverture des écoles, qui les a obligés à soutenir des élèves qui avaient également subi des traumatismes :

Après la réouverture, les apprenants ont dû surmonter certains défis, et ils venaient partager avec les enseignants, qui se sentaient tellement accablés par cela. (EIC 1, Kenya)

L'impératif pour les enseignants de soutenir les apprenants à travers la détresse psychosociale était apparemment basé sur l'hypothèse de l'administration scolaire comme quoi les enseignants sont compétents à cet égard. Cela a des implications sur la capacité des enseignants à soutenir les problèmes de santé mentale potentiellement croissants dans les écoles.

Dans l'ensemble, les effets psychosociaux de la COVID-19 sur l'éducation, tels que mis en évidence dans cette étude, ont été documentés dans des recherches antérieures en Afrique (Oppong Asante et al., 2021 ; Workneh et al., 2021). L'impact futur de la COVID-19 sur la santé mentale des enseignants et des élèves, qui devrait affecter de manière disproportionnée les apprenants ayant des besoins spéciaux, a des implications pour la capacité des écoles à fournir des soins de santé mentale aux élèves et aux enseignants avec un accent particulier sur les apprenants vulnérables. En effet, les chercheurs ont souligné la nécessité de recherches en Afrique pour guider les interventions en santé mentale dans la région, compte tenu des prévisions d'une escalade des problèmes de santé mentale associée à la faiblesse des systèmes de soins de santé (Jaguga & Kwobah, 2020 ; Semo & Frissa, 2020 ; Tran et al., 2020).

Impact sur les systèmes scolaires

Les acteurs ont identifié l'institutionnalisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) ; la fracture numérique ; l'intégration des interventions d'eau, d'assainissement et d'hygiène (WASH) ; ainsi que les contraintes de ressources comme les impacts envisagés à long terme de la COVID-19 sur le fonctionnement des écoles en Afrique.

Institutionnalisation des TIC :

L'institutionnalisation des TIC dans l'éducation, telle qu'elle a été adoptée dans tous les pays partenaires du GPE sélectionnés en Afrique, s'est traduite par l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'administration de l'éducation. Cela a ouvert des possibilités pour les littératies numériques ; les programmes d'apprentissage à distance, comme le soutien à l'enseignement à domicile ; et les partenariats entre les gouvernements et les organisations internationales de développement pour améliorer l'accès aux ressources en ligne grâce à des investissements dans la technologie.

L'utilisation de la technologie dans l'éducation était inévitable pendant la fermeture des écoles et pour respecter les protocoles de santé publique sur la distanciation sociale. Les tentatives précédentes de divers gouvernements et acteurs (telles que les milieux d'affaires) d'investir dans l'infrastructure TIC liée à l'éducation ont été lentes ou insuffisantes. Pendant la pandémie, les acteurs ont rapidement compris le rôle essentiel que les TIC pouvaient jouer dans la continuité de l'apprentissage en soutenant l'enseignement et l'apprentissage ainsi que les tâches administratives. Compte tenu des enseignements tirés et du fait que plusieurs pays espéraient donner accès aux TIC dans le secteur de l'éducation, les investissements futurs dans les TIC dans l'éducation sont inévitables.

En effet, l'intégration généralisée des TIC – comme l'utilisation d'outils de visioconférence Zoom, d'outils Google et d'outils de basse technologie tels que la radio dans l'éducation pendant la pandémie parmi les pays partenaires du GPE en Afrique – devrait se poursuivre à l'avenir :

Cela nous a également donné l'occasion, en tant que commission, de commencer à adopter la technologie ... Nous nous sommes éloignés de beaucoup de paperasse. (EIC 1, Kenya)

Nous en avons tiré les leçons de la nécessité de numériser. Donc, la numérisation du programme est quelque chose que nous faisons à court et à long terme. (EIC 1, Malawi)

En outre, le passage d'un apprentissage en face à face principalement traditionnel à des solutions d'apprentissage à distance (DLS) a démontré ce qu'il faut pour intégrer les TIC dans l'éducation et les opportunités qui accompagnent les approches d'enseignement et d'apprentissage basées sur DLS ; Il a également offert des leçons qui pourraient être utiles à l'avenir. Il a créé des possibilités pour divers modes d'enseignement dans tous les pays partenaires du GPE en Afrique :

La méthode d'enseignement en présentiel ... a dû changer... Les enseignants ont dû recourir à d'autres modes d'enseignement : synchrone et asynchrone. (EIC 2, Kenya)

Par conséquent, cela a créé des opportunités pour améliorer la littératie numérique en formant les enseignants à l'utilisation de technologies telles que les outils Zoom et Google pour dispenser des cours en ligne dans tous les pays partenaires du GPE sélectionnés. Les compétences acquises continuent d'être utilisées pour la préparation et/ou la programmation futures en cas de crise :

Si la COVID-19 n'avait pas frappé, les enseignants seraient toujours dans leur zone de confort... Les appareils numériques dans l'apprentissage ne seraient pas leur priorité. Cela a radicalement changé... La Commission a formé 116 000 enseignants aux méthodes d'apprentissage à distance. (EIC 2, Kenya)

En outre, divers répondants à l'étude ont identifié des domaines dans lesquels les TIC fonctionnaient bien et sont donc susceptibles de connaître une plus grande intégration ou des points d'entrée pour renforcer l'utilisation des TIC à l'avenir. En effet, les participants, en particulier au Kenya, au Nigéria, au Mali et au Malawi, ont souligné les progrès de la communication, l'accès aux possibilités de formation et l'efficacité de la prestation de services :

Il existe une base de données des numéros de téléphone de chaque enseignant au Kenya, et nous avons un courriel pour chaque enseignant ... Il suffit de leur écrire un courriel directement... Il y avait beaucoup de programmes en ligne pour former les enseignants... Nous sommes presque sans papier... en raison de la COVID-19 ... Tout ce que nous faisons, nous pouvons le faire en ligne. Lorsqu'un enseignant est affecté à l'école... il arrive immédiatement à Nairobi, et ils peuvent recevoir [leur] salaire instantanément. Ainsi, maintenant, le premier mois de rapport, un enseignant a gagné, contrairement à avant, quand il passait jusqu'à trois mois [en attendant d'être payé]. (EIC 1, Kenya)

Les gouvernements et les organisations de développement international se sont associés pour améliorer l'accès aux ressources en ligne grâce à des investissements dans la technologie. Avant que la COVID-19 ne frappe, les investissements dans les TIC dans de nombreux pays partenaires du GPE en Afrique se concentraient davantage sur la promotion des transactions commerciales et, dans une certaine mesure, sur l'accès aux services gouvernementaux. Comme mentionné précédemment, avec l'apparition de la COVID-19, les TIC sont devenues l'option incontournable pour le secteur de l'éducation ; Les avantages d'un tel investissement se feront sentir dans les années à venir. Les partenariats visant à améliorer l'accès à Internet ont été particulièrement observés au Kenya et au Nigéria :

Il y a plus d'investissements dans la technologie... le gouvernement, par l'intermédiaire du Département des TIC, déploie beaucoup de connectivité ... Nous avons des partenaires qui apportent Internet dans les écoles. (EIC 1, Kenya)

Dans l'ensemble, l'intégration des TIC par leur adoption pour l'enseignement et l'administration, telle que démontrée dans les pays partenaires du GPE dans cette étude, a été documentée dans la littérature (Anane et al., 2023; Mugizi & Nagasha, 2023; Namatende-Sakwa et al., 2023b). Néanmoins, les données de l'UNESCO (2020) sur l'utilisation des TIC dans les écoles primaires et secondaires ont mis en évidence le manque de données spécifiques à l'Afrique subsaharienne, soulignant néanmoins que 89 % des élèves n'ont pas accès à un ordinateur à la maison et que 82 % n'ont pas accès à l'internet. En outre, l'UNESCO estime que 56 millions d'étudiants de cette région vivent dans des zones où l'accès aux réseaux mobiles est limité (Montoya & Barbosa, 2020). En outre, comme le notent Montoya et Barbosa, les enseignants de cette région ont reçu une formation minimale en matière de TIC (64 % dans l'enseignement primaire et 50 % dans l'enseignement secondaire). En effet, le Rapport mondial de suivi sur l'éducation [45] a montré qu'il existait un écart considérable entre les pays à faible revenu et les pays à revenu élevé en termes de connaissance des compétences numériques et d'utilisation des TIC. Cela a également des implications pour exacerber les inégalités préexistantes entre les apprenants issus de milieux socio-économiques élevés et faibles, compte tenu de la fracture numérique ou de l'accès inéquitable aux TIC (Conto et al., 2021), décrits plus loin dans cet article. Les résultats ont également des implications pour la formation initiale des enseignants ainsi que pour la formation continue des enseignants, en tant que plateformes dans lesquelles les TIC peuvent être intégrées et exploitées pour renforcer la culture numérique, afin de maintenir l'élan et optimiser les gains possibles dans l'utilisation des TIC dans l'éducation.

La fracture numérique :

Avec l'augmentation de l'utilisation des TIC pendant la pandémie, la fracture numérique, définie comme « une inégalité sociale entre les individus en ce qui concerne l'accès aux TIC, la fréquence d'utilisation de la technologie et la capacité d'utiliser les TIC à des fins différentes » (Ercikan et al., 2018, p. 4), s'est aggravée. Cela a été le cas en particulier pour les apprenants issus d'une classe socio-économique défavorisée et a été encore renforcé pour ceux ayant des besoins spéciaux, compte tenu de la mauvaise connectivité et de la pénurie d'électricité parmi ces populations en plus de l'accès limité aux appareils numériques, dans tous les pays partenaires du GPE sélectionnés en Afrique.

Les apprenants handicapés ainsi que ceux de faible statut socioéconomique ont été exclus de l'accès et de l'utilisation de la technologie pour soutenir les solutions d'apprentissage à distance (DLS) pendant la pandémie. Cela a été attribué au manque de ressources pour accéder aux appareils numériques :

Lorsque vous parlez de l'exploitation d'appareils numériques dans l'apprentissage... la plupart de ces populations vulnérables n'en avaient pas les moyens. Cela a posé un grand défi à l'enseignement et à l'apprentissage numériques pendant la pandémie de COVID-19 ... Nous devons trouver un moyen de rendre ces dispositifs accessibles à tous les apprenants, quel que soit leur milieu socio-économique. (EIC 2, Kenya)

L'apprentissage était efficace pour les apprenants qui avaient accès à la technologie numérique, comme ceux des maisons riches et à revenu moyen... Nous sommes encore loin de fournir un apprentissage d'égalité en utilisant les technologies de l'éducation ou les réseaux numériques. (EIC 4, Malawi)

L'accès aux appareils et services numériques comporte des coûts et des opportunités. Par exemple, il faut posséder un smartphone ou un ordinateur pour accéder facilement à Internet surtout pendant la période COVID-19 ; Un ménage doit être au sein d'une infrastructure numérique ou d'un réseau pour accéder aux services.

La disparité dans l'accès aux appareils et infrastructures numériques est impliquée dans l'élargissement des écarts d'équité préexistants, ce qui perturbe les progrès vers une éducation de qualité pour tous.

De plus, les appareils numériques facilement accessibles pour les personnes handicapées sont difficiles à trouver. Le mépris pour les besoins d'apprentissage des apprenants ayant des besoins spéciaux a été accru pour des groupes particuliers, tels que les étudiants handicapés mentaux au Kenya :

Pour les handicapés mentaux, il était très difficile pour les enseignants ou pour les écoles de s'organiser pour les aider lorsque les écoles étaient fermées. Mais pour ceux qui ont peut-être un handicap auditif, ils [certains] ont des appareils auditifs et ils peuvent participer à l'apprentissage. (EIC 4, Kenya)

Cela laisse présager une fracture numérique élargie au sein du spectre des élèves ayant des besoins spéciaux, compromettant davantage les progrès vers la réalisation d'une éducation inclusive et de qualité pour tous les apprenants.

Malgré les difficultés d'accès aux appareils numériques, certaines innovations au niveau communautaire pourraient être reproduites ailleurs ou à l'avenir. Par exemple, des improvisations ont été faites pour des étudiants de faible statut socio-économique, qui se sont réunis pour apprendre collectivement à l'aide d'appareils partagés :

Vous voyez que les étudiants issus de milieux économiques défavorisés n'ont normalement pas accès aux appareils... Je me souviens que certaines organisations, en particulier Compassion International, faisaient converger les étudiants dans un lieu commun où les leçons étaient projetées sur un grand écran, et ils regardaient tous. (EIC 2, Kenya)

Cette exploitation collective des appareils numériques disponibles, si elles sont prises dans le respect des mesures de distanciation sociale, promet d'améliorer l'accès aux services Internet à faible coût parmi les populations difficiles à joindre afin de faciliter la continuité de l'apprentissage :

Dans la plupart des pays partenaires du GPE en Afrique, les services Internet sont principalement des investissements privés qui devraient rapporter aux investisseurs. Les investisseurs fournissent de tels services aux zones ayant une demande potentielle (capacité de payer). La mauvaise connectivité réseau et le coût élevé des forfaits Internet restent problématiques dans les pays partenaires du GPE en Afrique et risquent de compromettre la qualité de l'apprentissage :

Nous avons essayé autant que possible de faire des choses en ligne. Ce qui, bien sûr, a eu beaucoup de défis en termes de cohérence, surtout en ce qui concerne les réseaux. C'était assez cher... dans une économie très dynamique. (EIC 5, Kenya)

D'autres services publics, tels qu'une alimentation électrique pour démarrer les appareils électroniques, sont inadéquats. La mauvaise connectivité Internet a été particulièrement aggravée pour les étudiants de faible classe socio-économique, y compris ceux des camps de personnes déplacées – par exemple, au Nigéria – qui n'avaient pas accès à une électricité fiable pour recharger leurs appareils, même lorsque les données étaient disponibles :

Vous aurez donné des devoirs ou quelques leçons... Ils [les étudiants] vous diront que, désolé, nous avons obtenu vos données mais il n'y avait pas de lumière depuis lundi... Pas de lumière pour charger le téléphone. (EIC 4, Nigéria)

En outre, les investissements dans la technologie ont été exclusifs dans certains cas, comme dans le cas du Kenya, où les manuels de formation à l'appui des solutions d'apprentissage à distance (DLS) comprenaient un contenu limité répondant à des besoins spéciaux, ce qui avait des incidences sur l'équité dans l'éducation.

Bien que dans le manuel, nous ayons réussi à consacrer un chapitre aux élèves ayant des besoins spéciaux, la section n'était pas assez complète pour traiter de toutes les formes de handicap. (EIC 2, Kenya)

Apprentissage à distance :

La prolifération des programmes d'apprentissage à distance a pris de l'importance, l'objectif premier étant de fournir un soutien pédagogique en temps de crise. Il s'agit d'un enseignement entièrement à distance qui serait autrement dispensé en face à face ou sous la forme d'un enseignement mixte (Mugizi & Nagasha, 2023 ; Nhongo & Tshotsho, 2021). L'Organisation mondiale de la santé ayant prédit que la COVID-19 et ses effets persisteraient pendant une longue période, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a publié un cadre en 2020, afin de guider la poursuite de l'apprentissage pendant les fermetures d'écoles. Le cadre de l'OCDE propose l'apprentissage en ligne, la télévision et la radio, ainsi que des modules d'apprentissage sous forme imprimée ou électronique comme modalités de poursuite de l'apprentissage. L'accès à ces modes d'apprentissage varie, les enfants des zones rurales et périurbaines de l'Ouganda, par exemple, utilisant principalement des documents imprimés, tandis que ceux des zones urbaines ont recours à des cours imprimés, télévisés et radiophoniques et, dans une moindre mesure, à des documents en ligne (Ezati & Sikoyo, 2023). C'est dans ce cadre que les initiatives d'enseignement à domicile ont gagné en visibilité, y compris dans les camps de personnes déplacées et les orphelinats de pays comme le Nigéria pendant les fermetures d'écoles, comme le montre l'étude.

Alors que la COVID-19 est toujours en cours, nous avons commencé le projet avec l'UNICEF ... Nous avons commencé cet apprentissage à la maison pour eux ... Nous avons des bénévoles qui soutiennent les enfants à la maison. (EIC 1, Nigéria)

Dans l'ensemble, la transition vers les solutions d'apprentissage à distance (DLS) pendant la pandémie a exposé et exacerbé la fracture numérique préexistante entre les étudiants ayant accès à la technologie et ceux qui n'en ont pas (Chisango & Marongwe, 2021 ; Turianskyi, 2020). Cela a des implications lorsqu'il s'agit d'accentuer les inégalités préexistantes, en particulier en termes de résultats d'apprentissage, entre les apprenants issus de milieux socio-économiques élevés et faibles, encore aggravées pour les apprenants ayant des besoins spéciaux.

Intégration des interventions WASH :

Les interventions d'eau, d'assainissement et d'hygiène (WASH) ont un impact fondamental sur les droits fondamentaux à la santé et au bien-être (Grossi et al., 2016). En effet, le Programme commun OMS/UNICEF de suivi (JMP) pour les interventions WASH et la pandémie de COVID-19 soulignent que les interventions WASH – qui comprend de l'eau potable, des installations pour se laver les mains et des toilettes – est essentiel, en particulier pour des millions d'écoliers. Afin de soutenir les établissements d'enseignement pendant les phases de réouverture des écoles, l'Organisation mondiale de la santé a publié une liste de contrôle des mesures de protection, qui inclut la fourniture d'eau, d'assainissement et d'hygiène (WASH) comme élément essentiel pour assurer la prévention de la COVID-19 dans les écoles (Benzia et al., 2020). Plusieurs ministères de l'éducation de pays africains ont adapté ces réglementations WASH comme conditions préalables à la réouverture des écoles (Groenewald et al., 2023 ; Namatende-Sakwa et al., 2023 ; Spaul & van der Berg, 2020 ; Wodon, 2020). La forte contagiosité et la propagation rapide de la COVID-19 ont accru le besoin de services adéquats WASH pour réduire les risques potentiels de propagation de la COVID-19 ou d'autres infections en milieu scolaire (Lotfi et al., 2020 ; Rothan & Byrareddy, 2020).

Par conséquent, l'intégration des pratiques WASH dans les écoles a été mise au premier plan à la suite des fermetures d'écoles liées à la COVID-19 dans tous les pays partenaires du GPE en Afrique. Bien qu'il soit probable qu'elle se poursuive à l'avenir, compte tenu de son positionnement en tant que mesure de contrôle du respect de la qualité et de la sécurité des écoles (ou ce que certains partenaires de développement, tels que l'UNICEF, appellent les écoles « amies des enfants »), les écoles à faible coût continuent de lutter et d'improviser en raison du manque de fonds suffisants pour développer les infrastructures associées à l'hygiène et à l'assainissement.

Les programmes WASH en milieu scolaire existaient avant le début de la COVID-19, compte tenu de leur importance dans l'amélioration de l'hygiène et donc des résultats sanitaires. Ils sont associés à une amélioration de la fréquentation scolaire en raison de leurs effets sur la réduction des maladies courantes. En outre, les communautés scolaires ont réalisé le pouvoir du lavage des mains pour réduire la transmission des maladies infectieuses, comme on l'a vu dans le cas de la réduction de la transmission du virus de la COVID-19. Cependant, toutes les écoles ne disposaient pas d'installations WASH adéquates, malgré les succès observés dans la réduction de la transmission, mais cela devrait changer à l'avenir compte tenu des succès documentés. L'intégration des pratiques WASH dans les écoles a spécifiquement impliqué la mise en place d'installations de lavage des mains associées à l'hygiène ; ce qui se poursuivra à l'avenir en termes d'entretien et/ou de mise en place des installations, en particulier dans les écoles où elles ne sont pas disponibles :

Il a amélioré le niveau d'hygiène des écoles, en particulier en ce qui concerne le lavage des mains. Il y avait quelques écoles dans le village où le lavage des mains n'était pas pris au sérieux, mais c'est devenu une norme. Des réservoirs ont été fournis et les enfants ont apprécié de se laver les mains. (EIC 3, Kenya)

Nous avons obtenu des fonds pour des points d'eau, des forages... financement de l'accès à l'eau. Il y a des endroits qui n'avaient pas accès à l'eau, mais maintenant même les villageois en bénéficient... Il y avait des endroits où le véhicule à moteur de forage ne pouvait pas atteindre une école en raison de la mauvaise route. Les villageois ont dû travailler à la construction de la route. (EIC 2, Malawi)

En effet, la présence d'installations WASH a été utilisée comme mesure de respect de la qualité et de la sécurité des écoles dans des pays comme le Kenya. Il est inclus dans le budget scolaire de certaines écoles au Nigeria :

Nous pourrions aller dans les écoles pour évaluer si elles ont suivi des protocoles pour assurer la sécurité des apprenants. (EIC 3, Kenya)

[Pour] chaque programme de formation, le désinfectant est budgétisé, les seaux sont également budgétisés pour ... Ce qui a influé, dans une certaine mesure, sur la façon dont nous établissons nos budgets. Et les caches nez sont également budgétisés. (EIC 1, Nigéria)

La mise en place d'installations WASH a un coût et donc un budget (comme on l'a vu dans les réponses du Malawi et du Nigéria). Les écoles dotées d'infrastructures WASH sous-développées pourraient connaître des déficits budgétaires, des contraintes financières ou un manque de hiérarchisation des activités WASH. En particulier, les écoles à faible coût continueront d'éprouver des difficultés, compte tenu de l'insuffisance des fonds pour développer les infrastructures associées à l'hygiène et à l'assainissement, en particulier au Burkina Faso, au Mozambique et au Nigéria :

La construction des toilettes et des sources d'eau a été très difficile et lente en raison du manque de ressources... Même si nous utilisions tous les fonds pour construire de nouvelles infrastructures afin d'élargir l'accès à tous les enfants, cela ne suffirait pas à répondre aux besoins réels du pays. (EIC 1, Mozambique)

C'était très, très cher, surtout [pour] les écoles privées... Acquérir aussi les appareils, acheter des seaux, s'assurer que le savon était partout, payer la fumigation : pour obtenir toutes ces choses, c'était assez cher... Et toutes les écoles ne pouvaient pas se le permettre. En fait, les écoles qui n'étaient pas à la hauteur ont été fermées. (EIC 2, Nigéria)

Malgré les contraintes budgétaires dans certaines écoles et d'autres contextes, certaines improvisations ont été faites dans des lieux de pénurie d'eau, comme les camps de personnes déplacées au Nigéria, où il a été conseillé aux élèves d'utiliser des cendres pour se laver les mains. Cette pratique et d'autres pratiques similaires peuvent devenir la norme dans des contextes d'approvisionnement en eau insuffisant : l'objectif est de se désinfecter les mains à l'aide de substances disponibles localement. Leur efficacité reste incertaine mais peut être étudiée :

Nous leur avons également enseigné [aux élèves] comment utiliser les cendres pour se laver les mains après avoir quitté les toilettes. Et nous les formons également sur la façon de garder leurs toilettes très propres ... L'une des choses que nous avons intégrées dans notre travail est l'intervention d'eau, d'assainissement et d'hygiène (WASH). (EIC 1, Nigéria)

Dans l'ensemble, l'intégration des interventions WASH dans la scolarisation dans les pays partenaires du GPE dans cette étude corrobore les recherches menées en Afrique, où la présence de WASH, perçus comme l'une des principales conditions préalables à l'éligibilité à la réouverture des écoles, restent un indicateur de la sécurité scolaire (Groenewald et al., 2023 ; Spaul & van der Berg, 2020 ; Wodon, 2020). En effet, l'ODD 6 souligne l'importance de parvenir à un accès universel et équitable à l'eau potable et à l'assainissement pour tous d'ici 2030 (Toleubekov et al., 2022). Cela a des implications en particulier pour les écoles rurales et les communautés à faibles ressources, où les désavantages infrastructurels préexistants liés à l'eau courante et à un assainissement adéquat compromettent la santé et la sécurité des apprenants.

Contraintes en matière de ressources scolaires :

Contrairement aux écoles publiques, qui ont bénéficié d'un certain amortissement (comme les salaires des enseignants et les subventions par capitation) des chocs financiers de la COVID-19, les écoles privées des pays partenaires du GPE en Afrique ont été touchées de manière disproportionnée, en particulier au Burkina Faso, au Kenya, au Malawi, au Mali et au Mozambique. Cela a compromis la qualité du personnel, qui, à son tour, a eu un impact sur la croissance des infrastructures, ainsi que le bien-être des élèves et des enseignants et les résultats d'apprentissage :

Vous savez que les écoles privées dépendent des frais de scolarité ... En l'absence de frais, nos opérations ont été perturbées... Les enseignants des écoles publiques étaient toujours payés, mais pour nous dans les écoles privées, c'était vraiment difficile... Les écoles qui utilisaient des locaux loués avaient des problèmes. Ils n'avaient pas d'argent pour les salaires et autres dépenses. C'était vraiment difficile. (EIC 4, Malawi)

Les écoles privées comblent un important déficit de fournitures scolaires, mais contrairement aux écoles publiques, leurs revenus proviennent de la facturation de frais d'utilisation. Pour les écoles privées desservant des ménages à faible revenu, les confinements économiques ont rendu difficile pour les parents de payer l'entretien des enseignants ou les salaires pendant la fermeture des écoles ainsi qu'immédiatement après la réouverture des écoles. Malgré la réouverture des écoles, les écoles privées restent à risque, compte tenu des chocs financiers dont certaines ne se sont pas remises et qui risquent de se poursuivre pendant un certain temps :

Certaines écoles ont fermé... certains sont encore endettés... Certaines écoles ne se sont pas encore relevées... Les chiffres ont considérablement diminué et certaines de ces écoles ont du mal à se rétablir. (EIC 4, Malawi)

Des enseignants bien formés et expérimentés sont essentiels pour fournir une éducation de qualité, mais ils sont coûteux pour toute école dont les sources de revenus sont instables. Compte tenu des contraintes financières, le recrutement d'enseignants hautement qualifiés et expérimentés reste problématique pour les écoles privées. Cette préoccupation, qui devrait persister, menace les résultats d'apprentissage des élèves ainsi que le bien-être des enseignants :

En raison de la fermeture des écoles, les parents n'ont pas pu venir payer les frais de scolarité. Les propriétaires d'écoles ont été contraints de relever les enseignants de leurs services... ou les remplacer par des enseignants mal payés... Les écoles privées ont été durement touchées... Cela affectera la qualité de l'enseignement. (EIC 4, Malawi)

Avant l'apparition de la COVID-19, certaines écoles avaient chiffré des plans de développement scolaire qui définissaient leur voie de développement. La COVID-19 a perturbé leur mise en œuvre de ces plans, ce qui a une incidence sur la réalisation des objectifs de l'école sur divers fronts. Par exemple, le blocage du développement des infrastructures ainsi que le recrutement d'enseignants dans les écoles ont été attribués à la réaffectation des ressources pour lutter contre la COVID-19, ce qui implique le blocage de la mise en œuvre des plans scolaires :

L'argent [qui était] censé être canalisé vers les projets pédagogiques... comme la construction de classes et l'embauche de plus d'enseignants... a été dépensé dans le secteur de la santé... pour atténuer les effets de la COVID-19. (EIC 4, Kenya)

Notre budget a été perturbé... Nous étions censés le gérer [la COVID-19] par nous-mêmes, mais certains médicaments étaient très chers... Si nous laissons les étudiants l'acheter eux-mêmes, ils n'allaient pas se le permettre... Nous avons dû dépenser en médicaments. (EIC 3, Malawi)

Dans l'ensemble, les conséquences à long terme de la faiblesse des recettes scolaires entraînent des répercussions à la fois sur le développement des infrastructures et sur la dotation en personnel. Ce risque exacerbe la crise de l'apprentissage mentionnée précédemment, qui risque d'affecter de manière disproportionnée la qualité de l'éducation dans les écoles privées les plus durement touchées, avec la possibilité de fermeture et d'attrition des enseignants. En effet, comme le montrent les études, les secteurs de l'éducation en Afrique subsaharienne étaient déjà fortement sous-financés avant la pandémie (Namatende-Sakwa et al., 2023a). Pourtant, les experts prédisent que les récessions liées à la COVID-19 sont susceptibles de réduire davantage les dépenses des donateurs, ce qui nuit à l'éducation (Lewin, 2020).

En conclusion, la pandémie de COVID-19 a eu un impact profond sur le fonctionnement des écoles dans les pays partenaires du GPE en Afrique. L'institutionnalisation des TIC est apparue comme un facteur essentiel, permettant la continuité de l'enseignement pendant les fermetures d'écoles, et elle est susceptible de façonner l'avenir de l'éducation dans ces pays. Cependant, la fracture numérique, en particulier parmi les apprenants issus de milieux socio-économiques défavorisés et ceux ayant des besoins spécifiques, pose un défi important à l'accès équitable à l'éducation numérique. L'intégration des pratiques WASH dans les écoles a été soulignée comme un aspect crucial pour assurer la santé et la sécurité dans l'environnement scolaire, en particulier dans le contexte de la pandémie. Enfin, les contraintes en matière de ressources, en particulier dans les écoles privées, ont été exacerbées par la pandémie, affectant le personnel, le développement des infrastructures et la qualité générale de l'éducation. Ces résultats soulignent les défis complexes et multiformes auxquels les écoles sont confrontées pendant la pandémie et indiquent les domaines qui nécessitent une attention particulière (alors que nous nous penchons sur l'avenir de l'éducation dans un monde post-pandémique).

3.2. Besoins en matière de données probantes

Cette section identifie les lacunes en matière de données probantes en s'appuyant sur les perspectives des acteurs de certains pays partenaires du GPE en Afrique pour projeter le soutien nécessaire pour atténuer les impacts à long terme de la COVID-19 sur l'éducation en Afrique. Plus précisément, les besoins en matière de données probantes ont été classés en trois. Tout d'abord, le besoin de données probantes concernant les apprenants – décrochage scolaire, perte d'apprentissage et bien-être des apprenants – pour faire face à l'impact prévu de la COVID-19 sur les apprenants en Afrique. Le deuxième était le besoin de données probantes sur les enseignants, y compris l'attrition des enseignants ainsi que le bien-être des enseignants, pour faire face aux impacts à long terme de la COVID-19 sur les enseignants en Afrique. Enfin, il était nécessaire de disposer de données probantes sur les opérations éducatives qui touchaient aux fermetures d'écoles ainsi que de solutions d'apprentissage à distance pour faire face à l'impact à long terme de la COVID-19 sur le fonctionnement des écoles en Afrique.

Faire face à l'impact de la COVID-19 sur les apprenants en Afrique :

Les acteurs ont mis en lumière le besoin de données probantes sur l'abandon scolaire, la perte d'apprentissage et le bien-être des apprenants pour faire face à l'impact prévu de la COVID-19 sur les apprenants en Afrique.

Perte en apprentissage :

Cela a été identifié comme un problème dans tous les pays étudiés, mettant en lumière le besoin de preuves concernant l'ampleur de la perte d'apprentissage en obtenant des preuves sur les performances avant et après la fermeture des écoles à cause de la COVID-19 :

Nous pouvons également faire une analyse sur les résultats scolaires avant et après la COVID-19 : c'est-à-dire les taux de promotion et les taux de réussite aux examens scolaires après la période la COVID-19 et avant de pouvoir voir quel en a été l'impact, puis voir comment y remédier. (EIC 1, Burkina Faso)

Il n'y a pas de données sur le temps perdu, et cette information est nécessaire pour quantifier la perte d'apprentissage. En outre, le ministère de l'Éducation devrait recueillir des données précises ... Des statistiques inexactes peuvent cacher l'impact de la COVID-19, et le Ministère pourrait faire de mauvais plans. (EIC 5, Kenya)

En d'autres termes, il y a un besoin de preuves sur l'apprentissage perdu, ce qui, d'après notre analyse, peut inclure une enquête sur les programmes d'apprentissage accéléré ainsi que des promotions arbitraires à la classe ou à la classe suivante : Qui étaient ces étudiants ? Combien étaient-ils ? Comment s'en sortent-ils ? Quel est leur niveau d'apprentissage actuel ? Quelles sont les lacunes en matière d'apprentissage ? Comment peuvent-ils être branchés ? Quelles sont les leçons ? Une fois que les pays le savent, ils peuvent adapter leurs réponses, y compris les approches de prestation de l'enseignement pour répondre aux besoins des apprenants et combler les lacunes en matière d'apprentissage.

Abandon scolaire :

Un des impacts à long terme les plus visibles de la COVID-19 est peut-être l'abandon scolaire, ce qui entraîne un plus grand nombre d'enfants et de jeunes non scolarisés. En ce qui concerne l'abandon scolaire, les intervenants ont expliqué le besoin de données probantes sur le nombre et les caractéristiques démographiques des enfants et des jeunes non scolarisés (EJNS), la population des EJNS, les causes, les défis envisagés, ainsi que le soutien nécessaire pour la réintégration dans les écoles.

En effet, l'ampleur de l'abandon scolaire risque d'annuler les progrès réalisés en matière d'accès à la scolarisation et l'augmentation des inscriptions scolaires au cours des deux dernières décennies, en particulier pour les groupes vulnérables. Diverses bases de données, telles que les bases de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO sur les indicateurs de l'éducation, suivent l'abandon scolaire et les enfants non scolarisés. Selon les acteurs de tous les pays sélectionnés, les données probantes dans ce domaine devraient éclairer l'ampleur du problème, en particulier le nombre d'EJNS par sexe, âge et lieu, ainsi que leurs niveaux d'apprentissage et leurs disparités de scolarisation avant et après les confinements liés à la COVID-19.

[Nous devons évaluer] L'impact de la COVID-19, en particulier [par le changement dans] le nombre et la localisation des enfants non scolarisés par sexe, et les niveaux d'apprentissage réels. (EIC 1, Mozambique)

Les preuves sont basées sur le nombre d'enfants qu'il y avait dans une école avant et après la COVID-19. Comment se situe le nombre d'inscriptions aujourd'hui par rapport à avant ? Statistiques. (EIC 3, Kenya)

Pour bien comprendre ce qui motive l'abandon scolaire et l'échec de la réintégration, et comment ces problèmes pourraient être résolus, il est essentiel de s'engager auprès de la population touchée qui reste vulnérable. Par conséquent, il faudrait recueillir des données probantes en termes de données et de perspectives quant aux EJNS sur les causes de l'abandon scolaire, sur la façon dont cette population aimerait être soutenue pour réintégrer l'école et sur les types d'éducation qu'elle préférerait :

Nous serons en mesure de découvrir quelle en est la cause ; pourquoi ils ne sont pas revenus à l'école... Et la question serait de les aider réellement à rentrer... si ceux-ci reviendront à l'école secondaire ou si nous les emmènerons dans des lieux de formation professionnelle. (EIC 1, Kenya)

Sur la base de cette perspective, nous pouvons soutenir que les données probantes sur les EJNS, concernant les défis qu'ils envisagent lors de la réintégration dans les écoles, la façon dont ceux-ci peuvent être atténués pour soutenir la réintégration et la rétention scolaires, ainsi que la façon dont les écoles peuvent être rendues plus propices pour eux, sont essentielles. Nous ajoutons que les perspectives des parents, des enseignants, des acteurs de l'éducation et membres de la communauté sont également cruciaux pour forger des interventions significatives, holistiques, inclusives et durables.

Ces preuves sont essentielles pour les interventions futures dont le but est de développer des mesures visant à accélérer la rétention scolaire ainsi que la scolarisation en tenant compte de marqueurs identitaires tels que le sexe, l'âge, la classe sociale et les capacités.

En outre, dans le cas des grossesses précoces ainsi que des mariages précoces, les participants ont problématisé le manque de données, suggérant la nécessité de cela :

Il se peut que nous n'ayons pas les données ; dans certaines régions, les filles en particulier ont été touchées. Certaines d'entre elles ont abandonné l'école en raison de mariages et de grossesses prématurés, même si nous n'avons peut-être pas les données. (EIC 5, Kenya)

En outre, nous en déduisons qu'il faut des preuves concernant le nombre de filles qui sont tombées enceintes ; les causes des grossesses, telles que le viol et la défloration ; les défis auxquels ces jeunes mères sont confrontées ; comment ils peuvent être aidés à faire face et à retourner à l'école ou à poursuivre leurs études par d'autres moyens ; et comment les grossesses précoces et les mariages d'enfants peuvent être atténués. En outre, de telles preuves devraient impliquer des programmes potentiels de deuxième chance pour les EJNS.

Nous en déduisons en outre que des preuves sont nécessaires concernant les politiques d'un pays sur la réintégration des filles enceintes à l'école : Les pays ont-ils de telles politiques ? Quelles sont les lacunes de ces politiques ? Dans quelle mesure les pays ont-ils mis en œuvre ces politiques ? Quelles sont les lacunes et comment peut-on les combler ?

Bien-être des apprenants :

Le besoin de preuves, ventilés par sexe, handicap, classe socio-économique et autres marqueurs de marginalisation tels que les apprenants orphelins et ceux qui se trouvent dans des camps de personnes déplacés, en ce qui concerne les impacts de la pandémie sur la santé mentale a été mis en lumière dans tous les pays sélectionnés :

Des statistiques sont nécessaires sur le nombre d'enfants vulnérables ; le nombre de ménages déplacés ; et le nombre d'enfants dont les parents sont morts de la COVID-19 afin de fournir de meilleurs soins. Il est également nécessaire de connaître le nombre de filles qui ont été violées, le nombre de mères adolescentes, le nombre d'enfants issus de familles pauvres. Des questions telles que « Est-ce que toutes les écoles qui étaient fonctionnelles ont rouvert après la levée des mesures ? » [peut aider à mieux comprendre cet aspect]. (EIC 1, Mali)

Le bien-être psychosocial des apprenants fournit les éléments constitutifs d'un enseignement et d'un apprentissage efficaces (Oppong Asante et al., 2020). Par conséquent, en plus de l'information sur l'état et les causes de la mauvaise santé mentale des élèves, le besoin de données probantes sur les défis associés à une mauvaise santé mentale pour les élèves, les types de soutien disponibles pour soutenir la santé mentale, et la façon dont les étudiants aimeraient être soutenus à cet égard est primordial. D'une manière générale, il est nécessaire de disposer de données sur les structures permettant de renforcer la résilience et sur les prestataires de services dans ce domaine, afin de faciliter la mise en place de programmes de santé mentale.

Faire face à l'impact de la COVID-19 sur les enseignants en Afrique

Les acteurs ont mis en lumière le besoin de données probantes sur l'attrition et le bien-être des enseignants pour faire face à l'impact prévu de la COVID-19 sur les enseignants en Afrique.

Attrition des enseignants :

L'attrition envisagé par les enseignants, comme l'a montré cette étude, est basé sur la morbidité, le recrutement limité dans les programmes de formation initiale des enseignants, les défis psychosociaux, ainsi que le mauvais bien-être des enseignants pendant la pandémie de COVID-19. Les preuves nécessaires à cet égard comprennent l'établissement des causes et des effets de l'attrition des enseignants ainsi que des stratégies pour assurer la rétention des enseignants.

D'après la littérature, bien que divers problèmes soient à l'origine de l'attrition des enseignants, les intervenants étaient intéressés par certains d'entre eux. Plus précisément, les données probantes nécessaires pour atténuer l'attrition des enseignants au Burkina Faso, au Kenya, au Malawi, au Mali et au Mozambique comprennent l'établissement de ses causes profondes :

Vous examinez les données sur la mortalité ou la morbidité des enseignants ou des élèves à ce moment-là. (EIC 1, Malawi)

Dans de nombreux pays partenaires du GPE, à l'exception des professionnels de la santé, les données sur la mortalité liée à la COVID-19 étaient à peine ventilées par profession. Il est donc difficile d'estimer rapidement le nombre de remplacements d'enseignants liés à la COVID-19 nécessaires à l'avenir. Cependant, du point de vue des acteurs susmentionnés, il semble que la mortalité des enseignants liées à la COVID-19 soit préoccupante en raison de ses implications sur des indicateurs tels que les ratios élèves-enseignant et la taille des classes.

Cela dit, et en plus de déterminer les causes de la mortalité des enseignants, notre analyse suggère la nécessité de données probantes tirées des enseignants sur leurs expériences de la pandémie ainsi que leurs recommandations pour atténuer l'attrition des enseignants pendant une crise.

Bien-être des enseignants :

Le besoin de preuves à propos des impacts de la pandémie sur la santé mentale des enseignants a été mis en lumière dans tous les pays sélectionnés. Le besoin de données probantes sur les défis associés à une mauvaise santé mentale pour les enseignants, les types de soutien disponibles pour soutenir leur santé mentale, ainsi que la façon dont les enseignants aimeraient être soutenus à cet égard est primordial. En outre, nous en déduisons le besoin de preuves sur l'intégration de la santé mentale dans les programmes de formation initiale des enseignants dans les pays partenaires du GPE en Afrique : Le bien-être en santé mentale est-il intégré au programme ? Quelles sont les lacunes et comment peut-on les combler ? De plus, il est nécessaire de disposer de données probantes concernant les installations et les services offerts en matière de bien-être en santé mentale dans les écoles pour les apprenants et les enseignants : Quels sont les services offerts ? Quelles sont les lacunes et comment peut-on les combler ?

Faire face à l'impact de la COVID-19 sur le fonctionnement de l'école

Les acteurs ont mis en lumière le besoin de données probantes sur les fermetures d'écoles, les lacunes dans les solutions d'apprentissage à distance (DLS), ainsi que les progrès dans l'intégration des interventions WASH pour faire face à l'impact prévu de la COVID-19 sur les opérations scolaires en Afrique.

Fermetures d'écoles :

Les données probantes nécessaires pour aborder la question des fermetures d'écoles comprennent les causes et les effets des fermetures d'écoles et les stratégies d'atténuation pour les éviter.

En effet, les fermetures généralisées, en particulier des écoles privées, dans tous les pays partenaires du GPE sélectionnés en Afrique soulève des questions sur les preuves de la stratégie nécessaire pour la rétention des élèves, comme expliqué ci-dessous :

Il y a des écoles qui ferment qui avaient ouvert ... Si vous aviez 40 enfants et qu'ils disparaissent tous, vous devez fermer parce que vous ne pouvez pas soutenir une école avec peu d'apprenants. Mais la stratégie de rétention est toujours là. Je pense que nous devrions nous préparer à de telles urgences à l'avenir. (EIC 3, Kenya)

Des questions telles que « Est-ce que toutes les écoles qui étaient fonctionnelles ont rouvert après la levée des mesures » [pourrait contribuer à la production de preuves]. (KII 4, Mali)

En plus des preuves d'une stratégie de rétention pour les élèves dans les écoles qui risquent de fermer, notre analyse ajoute que des preuves sont nécessaires pour savoir combien d'écoles ont fermé ; les types d'écoles fermées (p. ex., en termes d'emplacement, de propriété, de composition, de rendement) ; pourquoi ils ont fermé ; et quel soutien est nécessaire pour qu'ils rouvrent. Ces preuves sont essentielles pour éclairer les stratégies visant à éviter les fermetures d'écoles, en particulier les écoles privées, qui représentent 60% des écoles dans les pays africains tels que l'Ouganda (Nakijoba et al., 2022).

Solutions d'apprentissage à distance :

Les preuves nécessaires pour les solutions d'apprentissage à distance (DLS), y compris l'apprentissage en ligne, l'enseignement à domicile, les modules d'apprentissage, l'apprentissage par vidéo/radio, comprennent la détermination de leur efficacité, l'ampleur de leur utilisation, comment atténuer la fracture numérique, ses effets négatifs et comment les atténuer.

Pendant les fermetures d'écoles liées à la COVID-19, l'accent a été mis sur la continuité de l'apprentissage et les approches par essais et erreurs sur la façon de fournir des services éducatifs. L'utilisation généralisée des technologies éducatives pendant la pandémie dans tous les pays partenaires du GPE sélectionnés, comme le montre cette étude, soulève des questions sur les preuves de leur efficacité :

Donc, pour vous, chercheurs, vous devriez savoir si nos enfants ont vraiment bénéficié des programmes d'apprentissage en ligne gérés par le ministère de l'Éducation de l'État ou si nous faisons juste du théâtre. (EIC 6, Nigéria)

Pour qu'un pays puisse prétendre utiliser l'infrastructure TIC (le principal vecteur des solutions d'apprentissage à distance, DLS) comme mécanisme de prestation de l'enseignement, il doit atteindre une masse critique. Il est donc nécessaire de prouver l'ampleur de l'utilisation de l'infrastructure des TIC à tous les niveaux d'enseignement :

L'autre élément est également de faire une enquête ou une étude sur la question de l'importance des TIC dans le système éducatif. Pouvoir montrer qu'il y a eu un renouveau de cette utilisation des TIC au niveau du système éducatif. (EIC 1, Burkina Faso)

En outre, compte tenu des lacunes dans la mise en œuvre des solutions d'apprentissage à distance (DLS), telles qu'elles sont mises en lumière dans cette étude, y compris les préoccupations concernant l'accès, la maîtrise des TIC, la connectivité et la fracture numérique, il est nécessaire de disposer de données probantes, notamment sur la manière d'améliorer l'accès, la connectivité et la littératie en matière de TIC et de réduire la fracture numérique afin de promouvoir des résultats d'apprentissage équitables pour tous les apprenants.

Si elle n'est pas bien gérée, la technologie peut être un obstacle, en particulier pour les jeunes qui se laissent rapidement emporter par tout le contenu intéressant et téléchargeable gratuitement. Par conséquent, l'impact potentiel négatif de la technologie éducative sur les résultats d'apprentissage, y compris l'effet sur la concentration et la durée d'attention, devrait être étudié.

Quelqu'un disait que les enfants ont de plus en plus de temps d'attention et qu'ils ne peuvent donc pas suivre le matériel d'apprentissage sans soutien audiovisuel. (EIC 8, Nigéria)

Notre analyse ajoute que les données probantes devraient être obtenues en termes d'effets négatifs de la technologie éducative et de la façon dont ceux-ci peuvent être atténués pour optimiser les résultats d'apprentissage.

Intégration des interventions WASH :

L'intégration des pratiques WASH dans les écoles a été mise au premier plan à la suite des fermetures d'écoles liées à la COVID-19 dans tous les pays partenaires du GPE en Afrique. Cependant, comme l'étude l'a démontré, les écoles accueillant des populations à faible niveau socio-économique continuent de lutter et d'improviser, étant donné les fonds insuffisants pour développer les infrastructures associées à l'hygiène et à l'assainissement.

Par la suite, notre analyse souligne le besoin de preuves de l'accessibilité des installations WASH : Quelles installations les écoles ont-elles mises en place ? Quelles sont les différences entre les écoles lorsqu'il s'agit d'intégrer les installations WASH ? Quelles sont les lacunes dans la mise en œuvre de WASH ? Quels sont les défis ? Quels sont les effets de la mise en œuvre de WASH ? Comment les écoles voudraient-elles être soutenues pour mettre en œuvre et maintenir ces services ?

En conclusion, cette section souligne la nécessité urgente de disposer d'éléments probants complets et ciblés afin de lutter efficacement contre les effets à long terme de la COVID-19 sur l'éducation en Afrique. Elle identifie trois domaines principaux dans lesquels des preuves sont nécessaires : les apprenants, les enseignants et les opérations d'éducation.

3.3. Le soutien dont les pays ont besoin

Les pays ont besoin d'un soutien pour les apprenants, les enseignants et les écoles afin d'atténuer l'impact à long terme de la COVID-19 sur l'éducation en Afrique.

Soutien aux apprenants

Les apprenants ont besoin d'aide pour réintégrer les écoles, atténuer la perte d'apprentissage et renforcer les systèmes d'orientation et de conseil pour faire face aux conséquences psychosociales de la pandémie.

Soutenir la réinsertion et le maintien à l'école :

Dans le cadre de la réalisation de l'ODD 4, et dans l'esprit de ne laisser personne de côté, le sort des adolescentes enceintes et parentales ne peut être ignoré, y compris celui des enfants qui travaillent en dehors de l'école. Il a été recommandé d'appuyer l'établissement de stratégies visant à améliorer la réintégration scolaire, y compris des programmes de formation informels pour l'enseignement des compétences à l'EJNS :

Nous devons créer des moyens informels de les intégrer dans le système éducatif afin qu'ils puissent apprendre à leur propre rythme et dans leur propre environnement. (EIC 2, Kenya)

En outre, au cours des deux dernières décennies, certains modèles de financement des écoles ont vu le taux brut de scolarisation dans des pays tels que le Kenya, le Malawi et l'Ouganda monter en flèche à plus de 100%. Un soutien à l'apprentissage de ces modèles de financement et à la mise en place de programmes gratuits pour les frais de scolarité, qui ont été adoptés dans des pays comme le Kenya, est nécessaire pour atténuer les taux d'abandon scolaire :

Nos apprenants ne paient pas les frais de scolarité. Donc, vous n'avez aucune raison de dire que je ne vais pas à l'école, parce que nous ne demandons pas de frais de scolarité. Le gouvernement kenyan paie les frais de scolarité. C'est l'une des raisons pour lesquelles davantage d'apprenants devraient rester à l'école. (EIC 4, Kenya)

En outre, les pays peuvent être aidés à recruter des conférenciers motivateurs, ce qui a permis par le passé de retenir les élèves à l'école, en particulier au lendemain de grossesses chez les adolescentes. Ce personnel peut soutenir la réintégration et la rétention des élèves à l'école :

Le soutien que le gouvernement a apporté : ils ont toujours eu la chance d'envoyer un conférencier motivateur... de venir dire à nos filles que ce n'est pas la fin de la vie. Vous pouvez toujours pousser. Vous pouvez toujours persévérer avec la grossesse ou même après l'accouchement ... Ils ont toujours encouragé nos filles à aller à l'école, même si quelques-unes ont été réticentes. (EIC 3, Kenya)

Les enfants des milieux défavorisés et ceux des zones sujettes aux conflits vont avec moins de deux repas par jour. Cela rend les programmes d'alimentation scolaire essentiels à leur survie. Les pays auraient besoin d'aide pour établir ou renforcer des programmes d'alimentation scolaire compte tenu des effets dévastateurs de la COVID-19 sur les chaînes d'approvisionnement alimentaire. Ces programmes ont été perçus comme potentiellement essentiels à la rétention des élèves, comme cela a été le cas dans les écoles de pays comme le Kenya et le Nigéria, en particulier parmi les PDI :

Les ONG ont proposé un déjeuner, et cela les aide. Certains jours, ils prennent du riz et des haricots. D'autres jours, ils prennent du githeri (du maïs et des haricots), et cela a vraiment aidé à la rétention. Il y a un grand magasin près de mon bureau, et cela a aidé parce que pour ces enfants, l'école est synonyme de nourriture. (EIC 3, Kenya)

Ils ont dit que les enfants n'aiment pas venir à l'école tant que vous ne leur avez pas donné à manger. (EIC 1, Nigéria)

En outre, la réintégration et le maintien à l'école, en particulier dans les zones hostiles, peuvent être accentués en aidant les pays à fournir des incitations aux enseignants ainsi que des options d'internat pour les élèves :

Nous avons également besoin de plus d'incitations dans les zones hostiles. Bien sûr, nos enseignants reçoivent une allocation de sujétion, mais les enfants ont également besoin de plus d'incitations. Si nous faisons de ces écoles des pensionnats dans des zones hostiles, nous garderions un grand nombre de nos enfants. (EIC 3, Kenya)

Les pays doivent être soutenus dans l'utilisation d'approches multisectorielles dont l'objectif est d'identifier les groupes vulnérables pour soutenir leur éducation :

Je pense que nous avons besoin d'une approche multisectorielle... Si toutes les branches du gouvernement peuvent travailler ensemble, à commencer par les chefs adjoints, les chefs... Parce que je pense que la partie la plus critique serait l'identification de ces situations uniques... S'ils sont exclus du système, je pense qu'il serait plus facile de pouvoir les soutenir... si nous renforçons les sociétés civiles, si nous renforçons les sociétés religieuses, si nous renforçons les systèmes de facturation, les systèmes gouvernementaux, les chefs adjoints, les responsables des enfants, je pense que nous avons un effort concerté ensemble. (EIC 1, Kenya)

Plus précisément, l'utilisation d'interventions telles que des ateliers protégés ont été suggérée comme intervention, pour laquelle les pays peuvent être soutenus, afin d'améliorer les compétences pédagogiques lors du travail avec des élèves ayant des besoins spéciaux :

Si nous avons des ateliers abrités, où ils pourraient venir faire leurs métiers, et après ils produisent... Nous pouvons avoir des marchés pour eux... Nous avons des gens qui les gèrent... afin qu'ils soient également protégés des dures réalités de la société. (EIC 1, Kenya)

En outre, la satisfaction des besoins éducatifs de base des élèves ayant des besoins spéciaux, qui ont été touchés de manière disproportionnée par la COVID-19, a été recommandée comme un autre domaine pour lequel les pays ont besoin de soutien :

Le gouvernement peut également répondre aux besoins de base, aux exigences des apprenants vulnérables, peut-être des filles réfugiées... qui ne peuvent pas prendre soin d'eux-mêmes, qui ne peuvent pas s'aider eux-mêmes dans l'acquisition de l'enseignement et l'acquisition de connaissances et de processus d'apprentissage. (EIC 4, Kenya)

Eh bien, la suggestion que nous avons est que le gouvernement assume l'entière responsabilité de l'éducation des moins privilégiés, en particulier les personnes déplacées, parce que le gouvernement a négligé cela ... En outre, d'autres organisations qui viennent ... nous recommandons également qu'ils soutiennent l'éducation des personnes déplacées afin que les enfants ne soient pas laissés pour compte. (EIC 3, Nigéria)

En outre, la reconnaissance du nombre limité d'écoles pour les élèves ayant des besoins spéciaux pendant la COVID-19 a été soulignée. C'est ainsi un domaine dans lequel les pays ont besoin de soutien pour œuvrer en faveur de l'équité dans l'éducation pour tous :

Dans le comté de Garissa, nous n'avons qu'une école primaire et une école secondaire pour les enfants ayant des besoins spéciaux. (EIC 3, Kenya)

Atténuer la perte en apprentissage :

Cela a été identifié comme un problème dans tous les pays étudiés, mettant en lumière le besoin de preuves concernant l'ampleur de la perte d'apprentissage en obtenant des preuves sur les performances avant et après la fermeture des écoles à cause de la COVID-19 :

Nous pouvons également faire une analyse sur les résultats scolaires avant et après la COVID-19 : c'est-à-dire les taux de promotion et les taux de réussite aux examens scolaires après la période la COVID-19 et avant de pouvoir voir quel en a été l'impact, puis voir comment y remédier. (EIC 1, Burkina Faso)

Il n'y a pas de données sur le temps perdu, et cette information est nécessaire pour quantifier la perte d'apprentissage. En outre, le ministère de l'Éducation devrait recueillir des données précises ... Des statistiques inexactes peuvent cacher l'impact de la COVID-19, et le Ministère pourrait faire de mauvais plans. (EIC 5, Kenya)

Cela suggère que les pays ont besoin d'aide pour utiliser les données probantes afin de développer et de mettre en œuvre des interventions personnalisées, y compris des approches d'enseignement pour répondre aux besoins des apprenants et combler les lacunes d'apprentissage. Les pays, comme nous l'ajoutons, ont besoin de l'aide d'experts pour adapter ces interventions afin d'atténuer la perte d'apprentissage pour les apprenants vulnérables, en particulier ceux qui sont désavantagés par le sexe, le handicap, le statut socio-économique, les personnes déplacées à l'intérieur du pays, les orphelins, afin de s'assurer que personne n'est laissé pour compte.

Renforcement de l'orientation et du conseil :

Comme mentionné précédemment, l'un des impacts à long terme de la COVID-19 est les effets psychosociaux négatifs tels que la dépression et l'exposition à la violence sexuelle et basée sur le genre (VSBG). La mise en place d'unités d'orientation et de conseil fonctionnels passera par la mise en place d'unités d'orientation et de conseil fonctionnels. Par conséquent, compte tenu de la prévalence des problèmes de santé mentale, les pays ont besoin des éléments suivants :

Nous devons commencer à renforcer notre orientation et notre conseil. Je pense qu'au fil du temps, cette période nous a montré qu'il y a beaucoup de problèmes liés à la santé mentale, beaucoup de stress au travail ou à la maison, et les gens crient à l'aide. (EIC 1, Kenya)

J'appartiens à l'Association nationale des propriétaires privés... Ce dont nous discutons souvent, c'est de s'assurer que toutes les écoles privées ont un conseiller... Ces conseillers ont été très efficaces, en particulier pour les enfants qui venaient des zones rurales afin de les intégrer dans les écoles de la ville. (EIC 2, Nigéria)

Selon un représentant du Département de la promotion de la femme, de l'enfance et de la famille, nous recommandons également la construction d'un plus grand nombre de centres de conseil afin de faciliter la gestion de la violence sexiste et du viol. (EIC 4, Malawi)

En effet, les pays doivent être soutenus dans l'enrichissement des programmes de formation des enseignants pour résoudre les problèmes psychosociaux, qui restent problématiques même après la fermeture des écoles à cause de la COVID-19 :

Les questions de violence sexiste et comment ils peuvent offrir un soutien psychosocial aux apprenants vulnérables ... et d'autres questions émergentes. (EIC 2, Kenya)

Toute personne qui passe par l'université doit maintenant apprendre à gérer les apprenants, à traiter les apprenants, à enseigner dans une situation de la COVID-19, car ce n'est pas quelque chose que nous pouvons penser va disparaître. (EIC 1, Kenya)

Soutien aux enseignants

Les parties prenantes ont suggéré la nécessité d'un soutien pour lutter contre l'attrition des enseignants et promouvoir leur bien-être afin de faire face à l'impact prévu de la COVID-19 sur les enseignants en Afrique.

Lutter contre l'attrition des enseignants :

Les principaux facteurs d'attrition des enseignants mis en lumière par cette étude sont la morbidité, les problèmes psychosociaux et le manque de bien-être des enseignants pendant la pandémie de COVID-19. Les parties prenantes, en particulier celles du Burkina Faso, du Kenya, du Malawi, du Mali et du Mozambique, se sont montrées désireuses d'obtenir un soutien pour produire les preuves nécessaires à l'atténuation de l'attrition des enseignants. Cela suggère que les pays ont besoin de soutien pour utiliser des données probantes afin de développer et de mettre en œuvre des interventions associées à l'amélioration du bien-être psychosocial et socio-économique des enseignants, de manière à les protéger des chocs pendant les crises, garantissant ainsi la rétention des enseignants même pendant les situations d'urgence.

Promouvoir le bien-être des enseignants :

La nécessité de disposer de données probantes sur l'impact de la pandémie sur la santé mentale des enseignants, mise en évidence dans tous les pays sélectionnés, suggère la nécessité d'un soutien à la production et à l'utilisation de données probantes pour élaborer et mettre en œuvre des interventions pertinentes. Nous en déduisons que les pays doivent tirer parti de l'expertise des pays occidentaux partenaires du GPE, qui ont une longue expérience de la recherche et du développement d'interventions liées à la santé mentale, afin d'institutionnaliser les installations et les services de santé mentale dans les écoles, tant pour les apprenants que pour les enseignants. L'institutionnalisation de la santé mentale et du bien-être dans les écoles devrait inclure la formation et le recrutement du personnel concerné, que les pays africains auraient besoin d'aide pour former à cet égard.

Soutien aux écoles

Les systèmes scolaires en Afrique ont besoin d'aide pour atténuer l'impact à long terme de la COVID-19, en particulier en ce qui concerne le renforcement de la DLS, la facilitation de la préparation aux situations d'urgence des systèmes scolaires et l'intégration de WASH.

Renforcement de la DLS :

Les pays ont besoin d'aide pour améliorer l'accès aux TIC ainsi que la connectivité Internet afin d'accentuer l'apprentissage et d'atténuer les effets des inégalités numériques :

L'apprentissage numérique est très prometteur et efficace, mais dans notre contexte, nous n'en sommes pas encore là... nous avons encore besoin de plus d'investissements dans l'infrastructure numérique pour garantir que l'équité et l'égalité dans l'utilisation de ces médias ... La plupart des apprenants issus de ménages pauvres ne sont pas en mesure d'accéder à ces médias et ne bénéficient donc pas d'un soutien à l'apprentissage. (EIC 8, Nigéria)

Il est tout à fait nécessaire que le ministère ou même le gouvernement s'assure que nous avons un réseau dans toutes les régions du pays... Il ne devrait y avoir aucun désavantage pour les apprenants ... Un certain nombre d'endroits dans notre pays ont un défi de réseau ... Si nous disons que tous les enfants ont droit à l'éducation, nous devons nous concentrer sur la façon dont nous pouvons améliorer ce problème de réseau. (EIC 5, Kenya)

Les prix des données doivent être abaissés, car les prix des données restent les plus élevés de la région, et c'est un défi. Nous devons disposer de données facilement accessibles pour appuyer les leçons en ligne. (EIC 3, Malawi)

Ceci est corroboré par la récente étude de l'ADEA, commandée par la Banque islamique de développement et la Banque africaine de développement, sur le statut et les capacités de 34 pays en matière d'utilisation des TIC dans l'éducation et l'apprentissage à distance pendant la crise de la COVID-19. Les résultats ont révélé que pour que les TIC dans l'éducation soient inclusives et accessibles au-delà des quelques privilégiés, il est urgent de s'attaquer aux problèmes d'électrification et d'infrastructure des TIC.

En outre, un soutien est nécessaire pour prendre en considération une attention particulière dans la fourniture d'un soutien TIC personnalisé aux personnes vulnérables, telles que les apprenants ayant des besoins spéciaux et les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays :

Nous ne ciblons pas seulement les personnes déplacées internes... Peut-être pourrions-nous formuler des politiques ciblant les apprenants vulnérables ayant des besoins spéciaux. Je parle en tant qu'expert en TIC, et je ne sais pas ce que d'autres fonctionnaires pourraient faire au ministère pour les aider. (EIC 8, Nigéria)

Il est maintenant évident que l'utilisation des TIC dans les écoles est inévitable. Cela est dû en grande partie aux leçons tirées de la COVID-19 et aux tendances mondiales qui mettent l'accent sur les systèmes sociaux et économiques axés sur le savoir. Par conséquent, un soutien est nécessaire pour former les enseignants à l'utilisation des TIC pour soutenir la continuité de l'apprentissage :

Nous devons également doter nos enseignants de compétences en TIC afin que, si une telle situation se présente, nos enseignants soient [équipés] lorsqu'il s'agit de gérer des programmes virtuels. (EIC 5, Kenya)

Dans les écoles normales, les TIC devraient être rendues obligatoires. Le gouvernement devrait fournir aux administrateurs des [ordinateurs] de bureau. Certaines écoles ne peuvent même pas se le permettre. (EIC 3, Kenya)

En outre, afin de garantir que personne ne soit laissé pour compte, il est nécessaire de soutenir la mise en place de centres d'observation communautaires sûrs et propices pour les apprenants issus de communautés à faibles ressources qui peuvent recevoir collectivement des instructions de leurs enseignants :

Si nous allons dans certaines zones rurales, vous voyez quelqu'un avoir un groupe électrogène, et il a une télévision où il a un centre de visionnement nous montrant Manchester en train de jouer au ballon, et les gens vont là-bas et se rassemblent pour regarder le [match]... Maintenant, pourquoi ne pouvons-nous pas établir des centres d'observation pour l'éducation dans ces zones rurales ? Nous avons un centre avec une très grande télévision et le professeur s'y rend... et enseigne aux enfants, [qui] sont capables d'écouter, de se connecter et d'apprendre. (EIC 2, Nigéria)

Faciliter la préparation aux situations d'urgence :

Les pays ont besoin d'aide pour investir dans l'infrastructure physique des écoles afin de faciliter des environnements d'apprentissage propices et sûrs :

L'une d'entre elles serait de penser à l'agrandissement des installations physiques... l'une des écoles de Mombasa peut accueillir jusqu'à 143 enfants dans une pièce. Donc, ce n'est pas convivial quant aux mesures barrières. C'est une catastrophe imminente. Il est nécessaire que le gouvernement investisse davantage dans les installations physiques afin que les apprenants bénéficient de meilleurs environnements d'apprentissage, qui sont aérés, et une distance de sécurité. (EIC 1, Kenya)

En outre, compte tenu des défis liés à la relégation des espaces de quarantaine, comme cela a été confirmé dans des pays tels que le Malawi, la nécessité d'un soutien au développement des infrastructures a été saluée comme une préoccupation à prendre en compte dans les efforts de préparation à l'éducation pendant les crises :

Nous manquons vraiment d'infrastructures pour faire face à la quarantaine ; Sinon, notre situation aurait pu s'avérer très difficile si nous n'avions jamais eu d'alternative. (EIC 3, Malawi)

L'absence de capacités et de systèmes efficaces de préparation aux catastrophes explique en grande partie pourquoi les écoles ont eu du mal à prendre des mesures d'atténuation, y compris la préparation à la réouverture, après les fermetures d'écoles dues à la COVID-19. Le besoin de soutien pour l'élaboration de politiques et de lignes directrices pour l'engagement dans les situations d'urgence telles que la COVID-19 est apparu comme une mesure pour soutenir la continuité de l'éducation pendant les crises :

Je pense qu'en tant que pays, nous devons élaborer des lignes directrices sur la façon de gérer l'éducation dans les situations d'urgence comme la COVID-19 ... Nous devons avoir une politique ou une ligne directrice sur la façon dont, à l'avenir, si nous avons une situation similaire, nous y faisons face afin de ne pas avoir à attendre qu'une pandémie frappe, et ensuite nous pouvons maintenant commencer à courir. Donc, je dirai que cela m'a ouvert les yeux. (EIC 5, Kenya)

Dans la préparation à l'émergence, les ressources financières sont essentielles (pour acheter de l'équipement, payer les services et former et payer le personnel) ; Pourtant, les flux de recouvrement des recettes sont faibles dans certains pays. Plus précisément, l'appui à la préparation aux situations d'urgence et aux crises devrait comprendre la budgétisation de ces éventualités :

Au niveau national, en termes d'éducation, la leçon que nous avons tirée était... Nous avons besoin d'un budget pour la gestion des catastrophes. (EIC 4, Malawi)

En complément, il est nécessaire de soutenir l'élaboration de stratégies visant à amortir et à se préparer aux crises, qui ont été vécues de manière disproportionnée par les écoles privées :

En tant qu'écoles privées, nous devons penser à d'autres moyens de subvenir à nos besoins lorsqu'une telle calamité frappe. Seigneur nous préserve que cette pandémie nous frappe à nouveau ; Sinon, nous n'avons pas eu d'aide. Les banques n'étaient pas disponibles pour nous protéger. Nous avons maintenant eu recours à la création de coopératives. Nous essayons de nous développer afin d'avoir quelque chose sur lequel compter. (EIC 4, Malawi)

En outre, de nombreuses leçons ont été apprises pendant la fermeture des écoles et après la réouverture. Ces connaissances sont essentielles pour renforcer la résilience des systèmes éducatifs dans les pays partenaires du GPE en Afrique.

Il n'est donc pas surprenant que la nécessité d'un soutien au renforcement des capacités pour la mise à l'échelle des innovations nées de la crise de la COVID-19 ait été soulignée :

En fait, nous avons distribué des désinfectants pour les mains et nos garçons [le personnel] du laboratoire ont développé leur propre désinfectant... Nous avons été les premiers à produire notre propre [désinfectant] avant l'Université du Malawi ou l'Université des sciences et technologies du Malawi... Nous n'avons que la capacité de le multiplier. (EIC 3, Malawi)

La nécessité de soutenir l'expansion des innovations locales issues de la crise COVID-19 est alignée sur le renforcement de la capacité nationale à exploiter les connaissances indigènes et à soutenir l'innovation pour résoudre les problèmes contextuels a été notée :

Je pense que nous avons besoin d'un soutien sur le renforcement des capacités pour les initiatives locales visant à lutter contre la pandémie. Vous voyez ce problème de plaider auprès des gouvernements – des pays développés – en disant : « S'il vous plaît, partagez avec nous certains de vos vaccins. » [Rires] Pendant combien de temps allons-nous faire cela ? Nous devons voler de nos propres ailes... Nous mendions tout au monde occidental, mais le monde occidental obtient les matières premières de nous pour développer ces choses. Je pense que nous devons simplement développer les capacités juste pour nous-mêmes. Nous avons des universités ici, qui peuvent faire de la recherche et proposer ... vaccins maison, remèdes maison. Nous ne devons pas oublier les systèmes de connaissances autochtones que nous avons ici ; comment cela peut-il être utilisé pour s'assurer que nous avons des stratégies locales pour surmonter les pandémies – quelque chose qui est rentable, plutôt que de mendier des vaccins et des dons du monde occidental ... Et le gouvernement peut également réserver certaines ressources pour encourager l'innovation dans le pays. (EIC 1, Malawi)

En outre, à l'ère du savoir, les données pour la prise de décision sont essentielles. Dans de nombreux pays partenaires du GPE, les systèmes de données existants ne sont guère efficaces pour répondre à la demande de prise de décision fondée sur des données probantes. La nécessité de disposer de capacités pour collecter et analyser des données sur l'éducation en temps opportun afin d'éclairer la prise de décisions a été soulignée comme un autre domaine dans lequel les pays peuvent être soutenus :

Les données sur la COVID-19 n'ont pas été bien gérées en raison d'un manque de capacité. Nous avons besoin de données de meilleure qualité et de plus en plus ... Les chiffres auraient pu être sous-estimés. En général, les écoles primaires et secondaires ont besoin d'une augmentation du financement et de la responsabilisation pour améliorer les conditions, construire de nouvelles salles de classe, augmenter le nombre d'enseignants qualifiés et leur fournir une meilleure formation en cours d'emploi. (EIC 5, Malawi)

Intégration du programme WASH :

L'investissement dans les installations de lavage des mains a été présenté comme une autre lacune, pour laquelle les pays ont besoin de soutien afin de fournir un accès durable à tous les apprenants :

Cela serait très important pendant la période COVID - les installations de lavage des mains - et ils auraient donc besoin de cette facilitation pour pouvoir soutenir ces efforts afin qu'ils ne deviennent pas une activité ponctuelle. (KII 1, Kenya)

Les pays ont besoin de soutien pour générer des preuves sur l'ampleur des lacunes en matière d'eau, d'assainissement et d'hygiène afin de développer et de mettre en œuvre des interventions pertinentes à cet égard. En particulier, les pays ont besoin d'aide pour donner la priorité à l'intégration du programme WASH dans les écoles desservant les populations à faible niveau socio-économique, qui continuent à lutter à cet égard, étant donné l'insuffisance des fonds pour développer l'infrastructure associée au programme WASH.

En conclusion, cette section souligne la nécessité de soutenir la production de preuves ainsi que le développement et la mise en œuvre d'interventions pertinentes, en tenant compte des groupes les plus marginalisés, afin d'aider les pays à lutter efficacement contre les effets à long terme de la COVID-19 sur l'éducation en Afrique, en mettant l'accent sur les apprenants, les enseignants et les systèmes scolaires.



4 Conclusion

Premièrement, cette étude qualitative donne d'abord un aperçu des perspectives des acteurs de l'éducation dans sept pays partenaires du GPE en Afrique concernant l'impact à long terme de la COVID-19 sur l'éducation. Deuxièmement, l'étude met en évidence les preuves dont les pays ont besoin pour atténuer ces impacts projetés à long terme. Troisièmement, il explique la nature du soutien dont les pays ont besoin pour atténuer les impacts à long terme de la COVID-19 sur l'éducation en Afrique.

La COVID-19 devrait avoir des impacts à long terme à la fois positifs et négatifs sur l'éducation. Les impacts touchent les résultats des apprenants et des enseignants, ainsi que les résultats au niveau du système scolaire. Du côté positif, il est évident, du point de vue des acteurs, que les pays partenaires du GPE en Afrique ont saisi l'occasion offerte par la pandémie pour institutionnaliser et intensifier leurs efforts dans la fourniture d'infrastructures TIC et WASH. Cela peut avoir été motivé par la nécessité d'assurer la continuité de l'apprentissage et de contrôler les infections liées à la COVID-19, plaçant la santé des apprenants au cœur des réponses politiques et pratiques.

Malheureusement, cette opportunité peut également être un inconvénient, car tous les systèmes éducatifs n'ont pas la capacité de fournir des infrastructures TIC et WASH à tous les coins d'un pays. La fracture numérique qui en résulte et les désavantages infrastructurels liés à l'eau courante et à un assainissement adéquat compromettent l'accès équitable et inclusif à l'éducation pour tous. Cela risque également d'exacerber les inégalités préexistantes entre les établissements d'enseignement dotés de ressources élevées et faibles.

Au niveau individuel, les perspectives montrent principalement des impacts négatifs à long terme de la COVID-19 sur l'éducation en Afrique. D'une part, les impacts devraient se manifester par la perte d'apprentissage, le bien-être des apprenants, l'abandon scolaire et l'attrition des enseignants. D'autre part, les impacts négatifs sont susceptibles d'affecter de manière disproportionnée les groupes vulnérables, y compris les apprenants ayant des besoins spéciaux, les PDI et les populations socio-économiques défavorisées. Cela augmentera les disparités entre les apprenants hautement privilégiés et moins privilégiés. Cela a des implications futures pour l'investissement équitable afin d'améliorer la qualité et l'éducation inclusive pour tous.

À l'ère de la COVID-19, de nombreuses décisions touchant les apprenants, les enseignants et le système scolaire doivent être prises. Cela implique que l'application des connaissances et la mise à l'échelle de ce qui fonctionne deviennent essentielles pour atténuer les défis posés par la COVID-19. Par conséquent, il est essentiel de produire des données probantes et de les utiliser pour éclairer les politiques et les pratiques afin d'atténuer les impacts à long terme prévus de la COVID-19 sur l'éducation. Les points de vue des intervenants ont établi un lien entre leurs besoins en matière de données probantes et les répercussions à long terme de la COVID-19 ; Ces preuves doivent se concentrer sur les individus et les systèmes scolaires. Les données probantes recourent six domaines mutuellement inclusifs :

- Abandon scolaire et facteurs associés, tels que la grossesse, les mariages précoces et le travail des enfants.
- Fermetures d'écoles et stratégies pour les éviter.
- L'attrition des enseignants et les mesures pour y remédier.
- L'efficacité des solutions d'apprentissage à distance (DLS) et la manière de combler le fossé numérique.
- Lacunes en matière de compétences et comment les combler.
- Le bien-être des enseignants et des apprenants et la façon de soutenir leur bien-être psychosocial et/ou leur santé mentale.

Enfin, de nombreux pays ont connu des contraintes de ressources, étant donné que la COVID-19 était une urgence d'une ampleur sans précédent. Ces contraintes devraient persister à l'avenir et pourraient se manifester sous la forme de coupes budgétaires et de besoins en compétences. Dans leur quête pour générer et utiliser les preuves mentionnées ci-dessus, les systèmes éducatifs des pays partenaires du GPE en Afrique auront besoin d'un soutien dans des domaines clés qui garantiront qu'ils atténueront la perte d'apprentissage en renforçant les solutions d'apprentissage à distance (DLS), entre autres stratégies ; renforcer les programmes de réintégration scolaire et freiner l'abandon; améliorer le bien-être des apprenants grâce à l'orientation et au conseil; et veiller à ce que les groupes vulnérables ne soient pas laissés pour compte en hiérarchisant leurs besoins et leurs stratégies d'intervention.

Dans l'ensemble, les gouvernements ont mis en place plusieurs interventions pour soutenir la continuité de l'apprentissage au sein des établissements d'enseignement en Afrique. De telles interventions ont été essentielles pour faire face aux conséquences à court terme de la COVID-19 sur l'éducation en Afrique. Cependant, il existe un manque d'informations sur les implications à long terme de la pandémie sur l'éducation, en particulier du point de vue des acteurs locaux de l'éducation. Cette étude est donc essentielle pour fournir des informations fiables afin de combler cette lacune afin d'atténuer l'impact de la COVID-19 sur l'éducation, qui risque de se faire sentir à l'avenir.



5 Recommandations

L'analyse des points de vue des acteurs sur l'impact à long terme de la COVID-19, ainsi que sur les données probantes et le soutien dont les pays ont besoin pour l'atténuer, a suscité les recommandations suivantes.

Apprenants

1. Soutenir la réintégration de tous les enfants et jeunes non scolarisés (EJNS) à l'école en élaborant des programmes de réintégration scolaire et/ou des stratégies telles que l'alimentation scolaire et les dispenses de frais de scolarité, y compris des programmes de formation informels pour soutenir les compétences des EJNS et s'attaquer aux facteurs qui mènent à l'abandon scolaire. Les stratégies de réintégration et de rétention scolaires devraient se concentrer plus spécifiquement sur les apprenants ayant des besoins spéciaux, ceux qui se trouvent dans des situations hostiles et/ou les personnes déplacées internes (PDI) de leur propre pays, ainsi que ceux qui ont un faible statut socioéconomique.
2. Renforcer l'orientation et le conseil en les institutionnalisant dans les écoles pour aider les enseignants et les élèves à faire face aux chocs post-COVID et aux pressions de la vie quotidienne. Cela devrait impliquer le recrutement de personnel qualifié ainsi que la formation des enseignants à la prise en charge des problèmes psychosociaux dans les écoles.
3. Soutenir les groupes vulnérables, tels que les filles et les enfants issus de milieux défavorisés (issus de ménages à faible revenu, d'enfants handicapés et les personnes ayant des besoins particuliers, et d'enfants vivant dans des communautés de réfugiés), qui sont plus exposés aux effets néfastes de la COVID-19. Une façon de minimiser les effets négatifs est que les ministères de l'Éducation, les parents, les communautés locales et les principaux acteurs de l'éducation au niveau national donnent la priorité (dans les interventions / programmes) aux groupes vulnérables dans toutes leurs mesures actuelles et futures d'atténuation de l'adversité. La programmation privilégiée devrait comprendre la mise en place de mécanismes de données robustes ; l'accès aux possibilités d'apprentissage, y compris les écoles spéciales, l'élimination des obstacles à la scolarisation et le renforcement des ressources éducatives (p. ex., la construction de bibliothèques) ; ainsi que de leur offrir des programmes de compétences alternatifs ou complémentaires pour leur permettre de subvenir à leurs besoins. Cela peut être réalisé en forgeant des partenariats entre le gouvernement et les organisations de développement.

Enseignants

4. S'assurer que les enseignants sont bien équipés en compétences en matière de solutions d'apprentissage à distance (DLS), investir dans le renforcement des capacités en matière de technologie numérique, en mettant l'accent en particulier sur la prestation de cours, le développement et l'utilisation de matériel pédagogique, et en tirant parti de la puissance de la technologie pour créer des réseaux avec la communauté scolaire.

Système scolaire

5. Renforcer l'expansion des infrastructures, y compris l'amélioration de l'accès à la technologie numérique, en tant que bien public, en ciblant les ménages et les écoles. Cela améliorera la continuité de l'apprentissage pendant les situations d'urgence, atténuera la perte d'apprentissage et réduira la fracture numérique croissante pour l'accès à Internet. L'expansion des technologies de l'éducation devrait aller de pair avec des mesures visant à améliorer l'accès à des services Internet et à des appareils numériques abordables. L'expansion de la technologie numérique implique également le renforcement des capacités et/ou le renforcement des principaux acteurs, en particulier les enseignants et les étudiants, afin d'assurer une utilisation optimale des services

et des infrastructures. Cela pourrait impliquer l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants.

6. Le développement des infrastructures devrait également impliquer des investissements dans des infrastructures scolaires plus physiques afin d'améliorer les environnements d'apprentissage propices et sûrs pour tous les apprenants. Ces espaces devraient être aérés, dépourvus de surpeuplement et à proximité des maisons des apprenants. Ils devraient également comprendre des installations adéquates pour l'eau, l'assainissement et l'hygiène (WASH) ainsi que la quarantaine en cas d'urgence.

Données probantes et soutien des systèmes éducatifs en matière de préparation

7. La recherche et les systèmes de données sont essentiels à la prise de décisions; par conséquent, les institutions de recherche telles que le Centre africain de recherche sur la population et la santé (APHRC) et les universités africaines, ainsi que les organismes politiques régionaux tels que l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), devraient unir leurs forces avec les décideurs (acteurs politiques) pour coconcevoir des systèmes de données sur l'éducation et générer conjointement des données probantes pour atténuer l'impact à long terme de la COVID-19 sur l'éducation. Une telle collaboration devrait également inclure des bailleurs de fonds de la recherche et/ou de la production de données comme le Centre de recherches pour le développement international (CRDI) et le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), ainsi que des consommateurs de données probantes comme les ministères de l'Éducation. Cela devrait inclure le renforcement des capacités en mettant l'accent sur l'inculcation des compétences en recherche ; les compétences nécessaires pour exploiter les connaissances autochtones ; ainsi que soutenir et intensifier les innovations pour résoudre durablement les problèmes éducatifs contextuels. Parmi les domaines qui devraient être priorités pour la production de données probantes, mentionnons l'impact sur *les écoliers* – abandon scolaire, perte d'apprentissage, bien-être des apprenants ; sur *les enseignants* – attrition et bien-être des enseignants ; et sur *les opérations d'éducation*, y compris les répercussions sur les fermetures d'écoles et l'efficacité des solutions d'apprentissage à distance (DLS).
8. Faciliter la préparation aux situations d'urgence en élaborant des politiques aux niveaux macro (gouvernement/ministère), méso (niveaux sous-nationaux), et micro (école) pour gérer les crises et les urgences telles que la COVID-19. Cela devrait inclure les deux protocoles ainsi que des allocations budgétaires d'urgence pour protéger les écoles et les enseignants, en particulier dans les établissements d'enseignement privés, qui ont été touchés de manière disproportionnée pendant la COVID-19. Les enseignants devraient également être habilités à diversifier leurs sources de revenus pour les protéger en cas d'urgence. Dans l'ensemble, les acteurs des politiques et les responsables de la mise en œuvre des programmes devraient cibler les réponses qui maximisent l'utilisation des ressources pour que les politiques et les programmes aient un impact durable.
9. Mobiliser des ressources par l'intermédiaire des gouvernements nationaux ; des partenaires tels que le GPE, le CRDI, la Banque mondiale, l'UNICEF et Education Cannot Wait, entre autres ; ainsi que du secteur privé et d'autres acteurs de l'éducation. Cela devrait inclure des budgets réservés aux programmes d'éducation qui ciblent les plus vulnérables. Le rôle du secteur privé ici est de soutenir l'accès des écoles privées à des crédits abordables pour mieux rebondir et aussi de s'associer avec les gouvernements pour subventionner les coûts d'Internet. Les ministères de l'Éducation devraient élaborer des plans budgétaires à long terme fondés sur des données probantes sur la façon d'atténuer les impacts à long terme de la pandémie (par exemple, comment ramener EJNS dans le système d'éducation) et engager une partie de leurs budgets de l'éducation pour faire face à ces implications à long terme.

Références

- Aborode, A. T., Ogunsola, S. O., & Adeyemo, A. O. (2021). A crisis within a crisis: Covid-19 and hunger in African children. *The American journal of tropical medicine and hygiene*, 104(1), 30.
- Association for the Development of Education in Africa (ADEA). (2023). Synthesis Report: Study on the Use of ICT in Education and Remote Learning during Crises and the Required Investment in Digital Transformation for African Countries. https://www.adeanet.org/sites/default/files/publications/synthesis_report_on_the_use_of_ict_in_education_web.pdf
- Alam, A., & Tiwari, P. (2021). Implications of COVID-19 for low-cost private schools. UNICEF, *Issue Brief* (8).
- Anane, G. K., Addo, P. K., Adusei, A., & Marfo, C. (2023). Risk management strategies for teaching and learning in Ghanaian public universities during the COVID-19 pandemic. In L. Namatende-Sakwa, S. Lewinger, & C. Langsford (Eds.), *COVID-19 and Education in Africa: Challenges, Possibilities, and Opportunities*, (pp. 218-232). Routledge.
- Angrist, N., de Barros, A., Bhula, R., Chakera, S., Cummiskey, C., DeStefano, J., Floretta, J., Kaffenberger, M., Piper, B., & Stern, J. (2021). Building back better to avert a learning catastrophe: Estimating learning loss from COVID-19 school shutdowns in Africa and facilitating short-term and long-term learning recovery. *International Journal of Educational Development*, 84, 102397.
- Asim, A., Gera, R., Singhal, A., (2022, 19th April). Learning loss from Covid in Sub-Saharan Africa: Evidence from Malawi. World Bank Blogs. <https://blogs.worldbank.org/education/learning-loss-covid-sub-saharan-africa-evidence-malawi>
- Baafi, S. (2020). The plight of young girls: school re-entry for pregnant schoolgirls and young mothers in Techiman, Ghana. *Social Justice Perspectives (SJP)*.
- Batiibwe, M. S. K. (2023). Remote data collection for educational research during Uganda's two-year school closure: Challenges and adaptations. In L. Namatende-Sakwa, S. Lewinger, & C. Langsford (Eds.), *COVID-19 and Education in Africa: Challenges, Possibilities, and Opportunities*, (pp. 184-203). Routledge.
- Bellizi, S., Nivoli, A., Loretto, L., & Ronzoni, A. R. (2020). Human rights during the COVID-19 pandemic: The issue of female genital mutilations. *Public Health*, 185, 53-54.
- Benzian, H.; Buijs, G.; Kolbe, L.; McCall, D. *Checklist to Support Schools Re-Opening and Preparation for COVID-19 Resurgences or Similar public Health Crises*; WHO: Geneva, Switzerland, 2020; pp. 1-20
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017). Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-turnover-report>
- Chisango, G., & Marongwe, N. (2021). The digital divide at three disadvantaged secondary schools in Gauteng, South Africa. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, 82, 149-165.
- Conto, C. A., Akseer, S., Dreesen, T., Kamei, A., Mizunoya, S., & Rigole, A. (2021). Potential effects of COVID-19 school closures on foundational skills and country responses for mitigating learning loss. *International Journal of Educational Development*, 87, 102434.
- Corlatean, T. (2020). Risks, discrimination and opportunities for education during the times of COVID-19 pandemic. In *Proceedings of the 17th Research Association for Interdisciplinary Studies Conference*, pp. 37-46.
- Crompton, H., Chigona, A., & Burke, D. (2023). Teacher resilience during COVID-19: Comparing teachers' shift to online learning in South Africa and the United States. *TechTrends*.

- Datzberger, S., & Parkes, J. (2021). The effects of Covid-19 on education in sub-Saharan Africa. In *COVID-19 and the Global South-Perspectives and Challenges*, (pp. 45-56). Austrian Development Policy.
- Dessy, S., Gninafon, H., Tiberti, L., & Tiberti, M. (2021). *COVID-19 and children's school resilience: evidence from Nigeria* (No. 952). GLO Discussion Paper.
- Donnelly, R., & Patrinos, H. A. (2022). Learning loss during Covid-19: An early systematic review. *Prospects*, 51, 601-609.
- Ercikan, K., Asil, M., & Grover, R. (2018). Digital divide: A critical context for digitally based assessments. *Education Policy Analysis Archives*, 26(51), 1-24.
- Ezati, A. B. & Sikoyo, N. L. (2023). Strengthening homes as learning sites during emergency: Lessons from COVID-19 lockdown in Uganda. In L. Namatende-Sakwa, S. Lewinger, & C. Langsford (Eds.), *COVID-19 and Education in Africa: Challenges, Possibilities, and Opportunities*, (pp. 1-22). Routledge.
- Groenewald, C., Essack, Z., Ntini, T., Maluleka, M., & Mkhize, M. (2023). "I will not allow my child to go to school": Parents' perspectives on school reopening during the COVID-19 pandemic. In L. Namatende-Sakwa, S. Lewinger, & C. Langsford (Eds.), *COVID-19 and Education in Africa: Challenges, Possibilities, and Opportunities*, (pp. 23-37). Routledge.
- Grossi, B. V., Klimschak, E., & Rechenburg, A. (2016). *The Situation of Water, Sanitation and Hygiene in Schools in the Pan-European Region*. WHO.
- Hoadley, U. (2020). Schools in the time of COVID-19: Impacts of the pandemic on curriculum. Research on Socio-Economic Policy, Non-Economic Working Paper, Stellenbosch University.
- Imbosa, L. L., Majanga, E., & Ouda, J. B. (2022). Re-entry policy and retention of expectant students and teen mothers in public secondary schools in Vihiga Sub-County, Kenya. *International Journal of Education and Research*, 10(2), 1-16.
- Jaguga, F., & Kwobah, E. (2020). Mental health response to the COVID-19 pandemic in Kenya: A review. *International Journal of Mental Health Systems*, 14(68).
<https://doi.org/10.1186/s13033-020-00400-8>
- Kwatubana, S., & Molaodi, V. (2021). Leadership styles that would enable school leaders to support the wellbeing of teachers during COVID-19. In *New Challenges to Education: Lessons from Around the World*. BCES Conference Books, Vol. 19. Bulgarian Comparative Education Society.
- Lee J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421
- Letsie, P. R. (2021). *School re-entry policies: A Human Rights and cultural conundrum for pregnant and parenting adolescents in Lesotho* (Doctoral dissertation, University of Pretoria).
- Lewin, K. M. (2020). Beyond business as usual: Aid and financing education in Sub Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 78, 102247.
- Lotfi, M., Hamblin, M. R., & Rezaei, N. (2020). COVID-19: Transmission, prevention, and potential therapeutic opportunities. *Clinica Chimica Acta*, 508, 254-266.
- 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.
- Maree, J. G. (2022). Managing the Covid-19 pandemic in South African Schools: Turning challenge into opportunity. *South African Journal of Psychology*, 52(2), 249-261.
- Montoya, S & Barbosa, A. *The Importance of Monitoring and Improving ICT Use in Education Post-Confinement*, UNESCO: Paris, France, 2020. Available online:

<https://sdg.uis.unesco.org/2020/05/15/the-importance-of-monitoring-and-improving-ict-use-in-education-post-confinement/> (accessed on 20 May 2020).

- Moseley, W. G., & Battersby, J. (2020). The vulnerability and resilience of African food systems, food security, and nutrition in the context of the COVID-19 pandemic. *African Studies Review*, 63(3), 449-461.
- Moscoviz, L., & Evans, D. K. (2022). *Learning loss and student dropouts during the covid-19 pandemic: A review of the evidence two years after schools shut down* (pp. 1-24). Washington, DC, USA: Center for Global Development.
- Mugizi, W., & Nagasha, W. J. (2023). Students' experiences using online learning during the COVID-19 pandemic: The case of Kyambogo University, Uganda. In L. Namatende-Sakwa, S. Lewinger, & C. Langsford (Eds.), *COVID-19 and Education in Africa: Challenges, Possibilities, and Opportunities*, (pp. 129-151). Routledge.
- Nakijoba, R., Mugabi, D. R., Ayodeji, A. O., & Majanja, Z. I. M. (2023). "We are as valuable as non-disabled students": Learning experiences of female learners with disabilities during the COVID-19 pandemic in Uganda. In L. Namatende-Sakwa, S. Lewinger, & C. Langsford (Eds.), *COVID-19 and Education in Africa: Challenges, Possibilities, and Opportunities*, (pp. 55-73). Routledge.
- Nakijoba, R., Ddungu, R. M., & Awobamise, A. O. (2022). COVID-19 school closures in Uganda and their impact on the well-being of teachers in private institutions in semi-urban districts. *Advanced Journal of Social Science*, 10(1), 52-62.
- Nakiyingi, L., Namatende-Sakwa, L., Banturaki, B., Kiragga, A., Balikoowa, R., Nanvuma, A., Kisembo, D., Nakiwala D. M., & Laker-Oketta, M. (2023). The aftermath of COVID-19 school closures in Uganda: Exploring the willingness of teenage mothers to re-enter schools. In L. Namatende-Sakwa, S. Lewinger & C. Langsford, (Eds.), *COVID-19 and Education in Africa: Challenges, Possibilities, and Opportunities*, (pp. 38-52). Routledge.
- Namatende-Sakwa, L., Lewinger, S., & Langsford, C. (Eds.) (2023a). *COVID-19 and Education in Africa: Challenges, Possibilities, and Opportunities*. Routledge.
- Namatende-Sakwa, L., Buteme, G. E., Watera, G. M., & Masibo, G. S. (2023b). "Online lessons are a waste of time": Peer-to-peer reflections on online learning in the aftermath of the COVID-19 school closures in Uganda. In L. Namatende-Sakwa, S. Lewinger, & C. Langsford, (Eds.). *COVID-19 and Education in Africa: Challenges, Possibilities, and Opportunities*, (pp. 111-128). Routledge.
- Odwe, G., & Undie, C. C. (2022). Getting girls back to school during the COVID-19 pandemic in Kenya: Lessons from the 4Ts initiative.
- Opong Asante, K., Quarshie, E. N. B., & Andoh-Arthur, J. (2021). COVID-19 school closure and adolescent mental health in sub-Saharan Africa. *International Journal of Social Psychiatry*, 67(7), 958-960.
- Owusu-Fordjour, C., Koomson, K., & Hanson, D. (2020). The impact of COVID-19 on learning: Perspectives of a Ghanaian student. *European Journal of Education Studies*, 7(3).
- Pier, L., Hough, H. J., Christian, M., Bookman, N., Wilkenfeld, B., & Miller, R. (2021). Covid-19 and the educational equity crisis: Evidence on learning loss from the CORE data collaborative. *Policy Analysis for California Education*.
- Pillay, J. (2023). Difficulties experienced by South African adolescents during COVID-19 lockdown: implications for early mental health interventions. *South African Journal of Psychology*, 53(2), 211-224.
- Ramrathan, L. (2021). School curriculum in South Africa in the Covid-19 context: An opportunity for education for relevance. *Prospects*, 51, 383-392.

- Rothan, H. A., & Byrareddy, S. N. (2020). The epidemiology and pathogenesis of coronavirus disease (COVID-19) outbreak. *Journal of Autoimmunity*, 109, 102433.
- Semo, B. W., & Frissa, S. M. (2020). The mental health impact of the COVID-19 pandemic: Implications for sub-Saharan Africa. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 713-720.
- Schleicher, A. The Impact of Covid-19 on Education. In *Insights from Education at a Glance (2020)*; OECD: Paris, France, 2020.
- Shepherd, D., and Mohohlwane, N. (2021). A generational catastrophe: COVID-19 and children's access to education and food in South Africa. *Development Southern Africa*, 39(5), 762-780.
- Spaull, N., & van der Berg, S. (2020). Counting the cost: COVID-19 school closures in South Africa and its impact on children. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1).
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Toleubekov, B., Bolatova, Z., & Stafström, M. (2022). Assessing access to WASH in urban schools during COVID-19 in Kazakhstan: Case study of Central Kazakhstan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6438.
- Tran, B. X., Ha, G. H., Nguyen, L. H., et al. (2020). Studies of novel coronavirus disease 19 (COVID-19) pandemic: A global analysis of literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 4095. doi: 10.3390/ijerph17114095
- Turianskyi, Y. (2020). COVID-19: Implications for the 'digital divide' in Africa. *Africa Portal*. <https://www.africaportal.org/features/covid-19-implications-of-the-pandemic-for-the-digital-divide-in-africa>
- UNESCO. (2020). COVID-19 Educational Disruption and Response. <https://www.unesco.org>
- UNESCO. (2021). *When Schools Shut: Gendered Impacts of COVID-19 School Closures*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNICEF. (2022). The Impacts of COVID-19 on Education Spending in Africa and Possible Recovery Pathways. <https://www.unicef.org/esa/media/11486/file/The%20Impacts%20of%20COVID-19%20on%20Education%20Spending%20in%20Africa%20and%20Possible%20Recovery%20Pathways.pdf>.
- UNESCO-Institute for Statistics. *Practical Guide to Implement Surveys on ICT Use in Primary and Secondary Schools*; Regional Center for Studies on the Development of the Information Society (Cetic.br): Sao Paulo, Brazil, 2020.
- UNESCO (2021). 2021 Global Education Meeting From recovery to accelerating SDG 4 progress. Paris: UNESCO. Available from <https://en.unesco.org/sites/default/files/global-education-meeting-2021-final-report-en.pdf>
- Wodon, Q. (2020.) COVID-19 crisis, impacts on Catholic schools, and potential responses: Part II: Developing countries with focus on sub-Saharan Africa. *Journal of Catholic Education*, 23, 51-86.
- Workneh, F., Wang, D., Millogo, O., Worku, A., Chukwu, A., Lankoande, B., Assefa, N., Hemler, E. E., Korte, M. L., Soura, A., Oduola, A., Sie, A., Fawzi, W. W., & Berhane, Y. (2021). Knowledge and practice related to COVID-19 and mental health among adults in sub-Saharan Africa. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, 105(2), 351-362.
- Zulaika, G., Bulbarelli, M., Nyothach, E., van Eijk, A., Mason, L., Fwaya, E., ... & Phillips-Howard, P. A. (2022). Impact of COVID-19 lockdowns on adolescent pregnancy and school dropout among secondary schoolgirls in Kenya. *BMJ Global Health*, 7(1), e007666.