

JUIN 2021



ET ENSUITE ?

Leçons sur la reprise de l'éducation :
Résultats d'une enquête auprès des
ministères de l'Éducation durant
la pandémie de la COVID-19



ET ENSUITE ?

Leçons sur la reprise de l'éducation :
Résultats d'une enquête
auprès des ministères
de l'Éducation durant la pandémie
de la COVID-19

JUIN 2021



Publié en 2021 par :

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Institut de statistique de l'UNESCO, 5255 Decelles Ave 7th floor, Montréal, Québec H3T 2B1, Canada.
Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

3 United Nations Plaza, New York, NY 10017, USA

La Banque internationale pour la reconstruction et le développement / La Banque mondiale
1818 H Street NW, Washington, DC 20433, USA

L'Organisation de coopération et de développement économiques
2, rue André Pascal, 75016 Paris, France

© UNESCO, UNICEF, la Banque mondiale et l'OCDE, 2021



Cette publication est disponible en accès libre sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). En utilisant le contenu de cette publication, les utilisateurs acceptent d'être liés par les conditions d'utilisation du Dépositaire en accès libre de l'UNESCO (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>). La présente licence s'applique exclusivement aux contenus textes de la publication. L'utilisation de contenus n'étant pas clairement identifiés comme appartenant à l'UNESCO devra faire l'objet d'une demande préalable d'autorisation auprès de l'UNESCO (publication.copyright@unesco.org).

Photographies de l'UNICEF—Les photographies de l'UNICEF sont soumises aux droits d'auteur et ne doivent pas être reproduites, dans quelque média que ce soit, sans avoir obtenu préalablement l'autorisation écrite de l'UNICEF. Les autorisations peuvent être accordées pour une utilisation ponctuelle, dans un contexte qui représente avec exactitude la situation réelle et l'identité de toutes les personnes représentées. Les photographies de l'UNICEF ne devront pas être utilisées à aucune fin commerciale ; le contenu ne pourra pas être modifié par des moyens numériques pour en changer le sens ou le contexte ; les actifs ne pourront pas être archivés par aucune entité autre que l'UNICEF. Les demandes d'autorisation pour reproduire les photographies de l'UNICEF doivent être adressées à : nyhqdoc.permit@unicef.org.

Attribution—Veuillez citer le rapport comme suit : UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et OCDE (2021). *Et ensuite ? Leçons sur la reprise de l'éducation : résultats d'une enquête auprès des ministères de l'Éducation durant la pandémie de la COVID-19*. Paris, New York, Washington D.C. : UNESCO, UNICEF, Banque mondiale. Veuillez citer les données comme suit : UNESCO, UNICEF, la Banque mondiale, OCDE (2021). Enquête sur les réponses nationales de l'éducation à la fermeture des écoles due à la COVID-19, cycle 3. Paris, New York, Washington D.C. : UNESCO, UNICEF, Banque mondiale, OCDE.

Traductions—Si vous créez une traduction de ce travail, veuillez ajouter la clause de non-responsabilité suivante avec l'attribution : Cette traduction n'a pas été créée par l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale ou l'OCDE et ne doit pas être considérée comme une traduction officielle de l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale ou l'OCDE. L'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale et l'OCDE ne pourront pas être tenus pour responsable de tout contenu ou erreur de cette traduction.

Adaptations—Si vous créez une traduction de ce travail, veuillez ajouter la clause de renonciation suivante avec l'attribution : Ceci est l'adaptation d'un travail original par l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale et l'OCDE. Les vues et les opinions exprimés de l'adaptation sont celles de l'auteur ou des auteurs de l'adaptation et ne sont pas approuvées par l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale et l'OCDE.

Les désignations et la présentation adoptées dans ce rapport ne sauraient être interprétées comme exprimant une prise de position de l'UNESCO, de l'UNICEF, de la Banque mondiale et de l'OCDE sur le statut juridique ou le régime d'un pays, d'un territoire, d'une ville ou d'une région quelconque, non plus que sur le tracé de ses frontières ou limites. Les idées et opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les vues de l'UNESCO, de l'UNICEF, de la Banque mondiale et de l'OCDE et n'engagent pas les organisations.

Photos de couverture (*de haut en bas, de gauche à droite*) : © UNICEF/UNI336269/Ma; © UNICEF/UNI386244/; © UNICEF/UNI344618/Nogi/AFP; © UNICEF/UNI336255/Ma; © UNICEF/UNI340540/; © UNICEF/UNI369643/Filippov; © UNICEF/UNI330836/Dejongh

Conception graphique : Big Yellow Taxi, Inc.



REMERCIEMENTS

Tout d'abord, l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), la Banque mondiale et l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) tiennent à remercier tous les ministères de l'Éducation qui ont contribué à cette initiative de collecte de données. Les résultats de cette enquête permettent de partager les expériences et les bonnes pratiques durant la plus grande expérimentation globale à l'échelle mondiale dans le domaine de l'éducation. Nous souhaitons également remercier pour leur soutien tous les contributeurs au Fonds commun Éducation de l'UNICEF et le Partenariat mondial pour l'éducation (PME) de l'appui qu'il a apporté par le biais de son mécanisme de financement accéléré de la riposte à la pandémie de la COVID-19.

Ce rapport a été préparé par les collègues suivants : Siège de l'UNESCO (Gwang-Chol Chang, Matthias Eck, Elspeth McOmish, Justine Sass, Carlos Vargas Tamez, Peter Wallet), Institut de statistique de l'UNESCO (Adolfo Gustavo Imhof, Silvia Montoya, Yifan Li), Rapport mondial de suivi de l'UNESCO (Manos Antoninis, Yuki Murakami, Lema Zekrya), Siège de l'UNICEF (Pragya Dewan, Sakshi Mishra, Suguru Mizunoya, Oscar Onam, Nicolas Reuge, Haogen Yao, Jean Luc Yameogo), Centre de recherche de l'UNICEF – Innocenti (Matt Brossard, Thomas Dreesen, Andrea Dsouza, Youngkwang Jeon, Akito Kamei, Radhika Nagesh, Anindita Nugroho, Rafael Pontuschka), la Banque mondiale (Maryam Akmal, João Pedro Azevedo, Kaliope Azzi-Huck, Cristobal Cobo, Alison Gilberto, Alaka Holla, Tigran Shmis, Nobuyuki Tanaka, Yi Ning Wong) et l'OCDE (António Carvalho, Eric Charbonnier, Marie-Hélène Doumet, Corinne Heckmann).

Le texte a été révisé par Nancy Vega (UNICEF).

NOTES SUR L'UTILISATION DE CE RAPPORT

Le présent rapport présente les résultats de l'Enquête sur les réponses nationales de l'éducation à la COVID-19, menée conjointement par l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale et l'OCDE, et administrées par l'Institut de statistique de l'UNESCO et l'OCDE. Trois cycles de questionnaires ont été administrés à ce jour.¹ Le présent rapport porte sur les réponses à la troisième et plus récente enquête.²

Tous les chiffres présentés et analysés dans ce rapport se rapportent au pourcentage de pays qui ont répondu à chaque question pertinente de l'enquête. Le nombre de pays qui ont fourni des réponses valides à la question est indiqué dans chaque figure. Le cas échéant, les pays qui ont répondu : « Ne sait pas » ou « Non applicable », ou les pays n'ont répondu à aucune option ou qui n'ont pas répondu à un niveau d'éducation, sont exclus de l'analyse.

Il est donc conseillé de faire preuve de prudence avant de généraliser les résultats représentés dans certaines figures lorsque les pays qui ont répondu couvrent moins de 50 pour cent de la population totale des 4-17 ans. Ces écarts sont indiqués sous chaque figure. Les informations détaillées sur le pays et la couverture d'élèves de chaque figure, y compris par groupe de revenu, sont disponibles dans les annexes 1 à 3.

Dans chaque pays, le questionnaire de l'enquête a été rempli par le ministère de l'Éducation chargé de la planification de l'éducation à l'échelon central ou décentralisé. L'instrument de l'enquête a été conçu pour mettre en évidence *de jure* les réponses politiques et la perception des autorités gouvernementales au sujet de leur efficacité, et fournir une compréhension systématique des politiques déployées, des pratiques et des intentions à ce jour.

1 Les données du questionnaire sont disponibles sur : <http://tcg.uis.unesco.org/survey-education-covid-school-closures/>

2 Le troisième cycle d'enquête a recueilli les réponses de 143 pays entre février et juin 2021. Dans les cas où les mêmes questions ont été posées dans plusieurs cycles d'enquête, l'analyse a également inclus le second cycle d'enquête. Ces cas sont signalés dans les notes de la figure correspondante.



© UNICEF/UN1388521/DE/ONGH

RÉSUMÉ ANALYTIQUE

L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) la Banque mondiale et l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) ont collaboré dans le cadre du troisième cycle d'enquêtes sur les réponses de l'éducation nationale face à la fermeture des écoles liée à la pandémie du COVID-19, administrée par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et l'OCDE auprès des responsables des ministères de l'Éducation nationale. Les questions ont couvert les quatre niveaux de l'éducation : préscolaire, primaire, premier cycle du secondaire, second du secondaire. Les deux premiers cycles d'enquête ont été menés respectivement entre mai et juin 2020 et entre juillet et octobre 2020, et la troisième entre février et juin 2021. Au total, 143 pays ont répondu au questionnaire : 31 pays ont transmis leurs réponses à l'OCDE (« Enquête de l'OCDE ») et 112 pays à l'ISU (« Enquête de l'ISU »). Sept pays ont répondu aux deux enquêtes. En pareil cas, l'analyse s'est appuyée sur le jeu de réponses le plus complet.

SUIVI ET ATTÉNUATION DES PERTES D'APPRENTISSAGE DUES À LA FERMETURE DES ÉCOLES

L'intensité de la fermeture des établissements scolaires a évolué au fil du temps, mais elle a aussi beaucoup différé entre les pays. Voici les principaux points saillants sur la fermeture des écoles et les réponses apportées pour comprendre l'impact et les pertes et les atténuer :

1. **Fermeture des écoles et calendrier** : en 2020, les établissements scolaires des quatre niveaux d'éducation du monde entier ont été entièrement fermés pendant 79 jours de scolarité en moyenne, de 53 jours dans les pays à revenu élevé à 115 jours dans les pays à revenu intermédiaire inférieur. Au 1^{er} février 2021, 21 pour cent des pays répondants ont déclaré que les écoles avaient été fermées à cause de la COVID-19 ; aucun d'entre eux n'étaient des pays à revenu faible. Les pays ont réagi à la fermeture des écoles par la mise en place de diverses modalités d'apprentissage, notamment l'apprentissage à distance complet ou l'apprentissage hybride, ainsi

que par d'autres mesures visant à atténuer les pertes potentielles d'apprentissage. Par exemple, 41 pour cent des pays ont indiqué qu'ils ont prolongé l'année scolaire, et 42 pour cent qu'ils avaient privilégié certains domaines ou certaines compétences du programme scolaire. Cependant, plus de la moitié des pays ont déclaré qu'ils n'avaient procédé ou ne procéderaient à aucun ajustement à tous les niveaux d'éducation.

- 2. Évaluations d'apprentissage :** les premières données probantes laissent penser que les élèves touchés par la fermeture des écoles ont subi une baisse absolue de leurs niveaux d'apprentissage ou progressé plus lentement que prévu au cours d'une année ordinaire. Un tel impact peut toucher de manière disproportionnée les enfants défavorisés, étant donné l'inégalité de la répartition des possibilités d'accès à l'apprentissage à distance. Les résultats de l'enquête révèlent que le niveau des pertes d'apprentissage n'est guère mesuré : seul un peu plus d'un tiers des pays ont indiqué avoir pris des mesures pour mesurer les niveaux d'apprentissage dans le primaire et le premier cycle du secondaire au moyen d'une évaluation normalisée en 2020, tandis que 58 pour cent des pays ont déclaré avoir mené des évaluations formatives dans les classes. Mesurer la perte d'apprentissage est une première étape essentielle pour atténuer ses conséquences. Il est indispensable que les pays investissent pour évaluer l'ampleur de telles pertes afin de mettre en œuvre des mesures correctives appropriées.
- 3. Examens :** à l'échelle mondiale, la pandémie de la COVID-19 a beaucoup perturbé les examens à tous les niveaux. Parmi les pays à revenu faible et intermédiaire inférieur, deux sur trois dans le primaire et trois sur quatre dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ont reprogrammé ou reporté les examens, contre quatre sur dix dans les pays à revenu intermédiaire supérieur ou élevé. À l'échelle mondiale, 28 pour cent des pays ont annulé les examens du premier cycle du secondaire et 18 pour cent ceux du second cycle du secondaire. Aucun pays à revenu faible n'a annulé les examens de ces deux niveaux. Sept pays sur dix ont concentré leurs efforts sur l'amélioration des normes sanitaires et de sécurité dans les centres d'examen pour le second cycle du secondaire. Un pays sur quatre dans le primaire et le premier cycle du secondaire, et un sur trois dans le second cycle du secondaire ont ajusté le contenu de l'examen, en modifiant le nombre de matières à passer ou les questions posées. Parmi les pays à revenu élevé, 35 pour



Les gouvernements ont fait face à de nombreux défis lors du passage vers l'apprentissage à distance, comme l'insuffisance des capacités institutionnelles pour soutenir les enseignants, l'accès limité des populations vulnérables, et l'absence de politiques cohérentes et de financement pour soutenir l'apprentissage à distance.

cent ont ajusté le mode d'administration pour les premier et second cycles de l'enseignement secondaire — mais aucun pays à revenu faible. Enfin, les critères d'obtention des diplômes ont été ajustés dans 34 pour cent des pays dans le primaire et dans 47 pour cent des pays dans le second cycle du secondaire.

- 4. Remise à niveau :** à la suite de la baisse des niveaux d'apprentissage durant la fermeture des écoles, de nombreux enfants risquent de retourner à l'école sans avoir bien assimilé le contenu du programme scolaire de leur année d'étude. Dans ces cas, des cours de rattrapage seront nécessaires pour remettre les enfants sur la bonne voie. À l'échelle mondiale, plus de deux tiers des pays ont déclaré que des mesures correctives visant à combler ces déficits d'apprentissage avaient largement été mises en œuvre pour les élèves du primaire et du secondaire lors de la réouverture des écoles. Ceci représente une augmentation par rapport à l'enquête précédente : près de deux tiers des pays qui n'avaient pas mis en œuvre de programme de remise à niveau en ont signalé un dans l'enquête actuelle. Il s'agit pour la plupart de pays à revenu élevé ou intermédiaire supérieur, moins susceptibles de rapporter la mise en œuvre de mesures correctives plus tôt durant la pandémie. Tous niveaux de revenu confondus, les mesures correctives étaient bien moins susceptibles d'être mises en œuvre au niveau préscolaire. C'est dans les pays à revenu intermédiaire supérieur que la mise en place de mesures correctives au niveau préscolaire a été la plus faible (seul un sur trois en ont fait état).

La plupart des pays qui ont mis en œuvre des mesures correctives ont rapporté de vastes programmes pour tous les enfants qui en avaient besoin, ainsi que pour des groupes ciblés. Dans le primaire et le premier cycle du secondaire, les programmes ciblés étaient souvent centrés sur les élèves dans l'incapacité d'accéder à l'apprentissage à distance, tandis que dans le second cycle du secondaire, ils étaient le plus souvent axés sur les élèves qui devaient passer des examens nationaux.



© UNICEF/UN326819/DJONGH

DÉPLOIEMENT DE STRATÉGIES EFFICACES ET ÉQUITABLES D'APPRENTISSAGE À DISTANCE

Les gouvernements ont fait face à de nombreux défis lors du passage vers l'apprentissage à distance, comme l'insuffisance des capacités institutionnelles à soutenir les enseignants, l'accès limité des populations vulnérables, et l'absence de politiques cohérentes et de financement pour soutenir l'apprentissage à distance. Voici les principaux faits saillants sur le déploiement de l'apprentissage à distance et du soutien connexe :

- 1. Modes d'apprentissage à distance et efficacité :** Les réponses à la fermeture des écoles due à la COVID-19 ont compris les solutions d'apprentissage à distance, allant des pochettes à emporter aux médias audiovisuels (comme la télé et la radio) et les plateformes numériques. Les médias audiovisuels, comme la radio, ont été plus populaires dans les pays à revenu faible (92 pour cent) que dans les pays à revenu élevé (25 pour cent). En revanche, 96 pour cent des pays à revenu élevé ont proposé l'apprentissage à distance par le biais de plateformes en ligne pour au moins un niveau d'éducation, contre seulement 58 pour cent des pays à revenu faible. Tous groupes de revenu confondus, la plupart des pays ont eu recours à plusieurs modalités d'apprentissage à distance : plus de la moitié d'entre eux ont proposé plus de 5 modalités d'apprentissage à distance. Toutefois, l'offre de solutions d'apprentissage à distance n'a pas nécessairement entraîné leur adoption : moins de la moitié des pays ont rapporté que plus de trois élèves sur quatre ont suivi l'enseignement à distance durant la fermeture des écoles dans le préscolaire. De même, plus d'un tiers des pays à revenu faible et intermédiaire inférieur qui proposent des cours à la télé ou la radio ont déclaré que moins de la moitié des élèves du primaire avaient été atteints. Pour s'assurer de l'adoption et de la participation, les stratégies d'apprentissage à distance doivent être adaptées au contexte, et accompagnées de l'engagement des parents, et du soutien des enseignants et aux enseignants. Par ailleurs, l'efficacité de l'apprentissage à distance n'est pas toujours évaluée : 73 pour cent des pays ont déclaré qu'ils avaient évalué l'efficacité d'au moins une stratégie d'apprentissage à distance. Il est indispensable de produire davantage de données probantes et plus fiables sur l'efficacité de l'apprentissage à distance, en particulier dans les contextes les plus difficiles.
- 2. Accès à l'apprentissage en ligne :** pour garantir un accès équitable à l'apprentissage à distance aux communautés marginalisées des élèves et des enseignants, il est important que les pays définissent des politiques cohérentes et fournissent des ressources de soutien. Soixante-dix pour cent des pays qui ont répondu à l'enquête de l'ISU avaient un plan pour offrir l'accès à l'Internet ou bien des appareils subventionnés ou gratuits en 2021, mais seulement 25 pour cent des pays à revenu faible. De même, seuls 27 pour cent des pays à revenu faible et intermédiaire inférieur qui ont



répondu à l'enquête avaient une politique complètement opérationnelle en matière d'apprentissage numérique accompagnée de directives explicites, contre la moitié des pays à revenu élevé.

3. Gestion des enseignants ou recrutement : après la fermeture des écoles en 2020, la plupart des pays ont eu besoin des trois quarts de leurs enseignants pour enseigner à distance/en ligne, bien que ceci ait considérablement varié par niveau de revenu : 69 pour cent des pays à revenu élevé, mais seulement 25 pour cent des pays à revenu faible, ont demandé à tous les enseignants de participer à l'enseignement à distance/en ligne. Sur ces pays, la moitié ont demandé aux enseignants de le faire dans les locaux de l'école. À l'échelle mondiale, environ 7 pays sur 10 ont encouragé les enseignants à utiliser la téléconférence et la visioconférence, tandis que seul 1 sur 4 a encouragé les visites à domicile. En moyenne, 3 pays sur 10 en 2020 et 4 sur 10 en 2021 ont recruté des enseignants supplémentaires pour appuyer l'enseignement après la réouverture. Seuls 13 pour cent des pays à revenu faible ont recruté du personnel non-enseignant (agents de nettoyage, professionnels de santé, conseillers, agents de sécurité ou personnel informatique, etc.) contre 43 pour cent des pays à revenu intermédiaire supérieur et 53 pour cent des pays à revenu faible qui ont répondu à l'enquête.

4. Soutien des enseignants : le passage à l'apprentissage à distance peut être une expérience frustrante en raison de la mauvaise qualité de la connectivité, de l'absence de compétences numériques ou de la nécessité d'adapter les pédagogies à l'apprentissage à distance. La majorité des pays ont donné des instructions aux enseignants sur l'apprentissage à distance (89 pour cent) et leur apporté un soutien professionnel psychosocial et affectif (78 pour cent).

Hormis les pays à revenu faible, la plupart des pays ont aussi fourni aux enseignants un contenu pédagogique adapté à l'apprentissage à distance, des outils informatiques et la gratuité de la connectivité, ainsi que des activités de développement professionnel sur l'utilisation efficace des technologies au moyen de différentes méthodes pédagogiques. La plupart des pays ont rapporté que les enseignants étaient ou seraient prioritaires pour la vaccination contre la COVID-19, par le biais de mesures nationales de vaccination (57 pour

cent) ou de l'initiative COVAX (9 pour cent). Les gouvernements doivent continuer à donner la priorité aux enseignants pour la vaccination afin de respecter leur engagement de rouvrir en toute sécurité les écoles à l'apprentissage en présentiel.

5. Prise de décision : les gouvernements ont dû prendre de multiples décisions concernant la fermeture des écoles, l'apprentissage à distance et la réouverture. Nous avons demandé aux pays de préciser à quel échelon ils avaient pris les décisions relatives aux huit mesures politiques stratégiques durant la pandémie : la fermeture et la réouverture des écoles ; les ajustements du calendrier scolaire ; les ressources pour la continuité de l'apprentissage durant la fermeture des écoles ; les programmes de soutien supplémentaire après la réouverture des écoles ; les conditions de travail des enseignants ; la rémunération des enseignants ; les mesures d'hygiène pour la réouverture des écoles ; et les changements dans le financement des écoles. Les décisions relatives aux huit mesures ont été prises principalement à l'échelon central ou en impliquant le gouvernement central avec certaines entités infranationales. Cette tendance est particulièrement vraie dans les pays à revenu plus faible, tandis que dans les pays à revenu plus élevé certaines décisions ont été plus décentralisées. Dans l'ensemble, la plupart des pays ont pris les décisions soit exclusivement à l'échelon central ou à travers la coordination de différentes couches administratives. Cela s'applique en particulier aux décisions relatives à la fermeture/réouverture des écoles, prises exclusivement à l'échelon central dans 68 pour cent des pays et à des échelons multiples, y compris à l'échelon central, dans 21 pour cent supplémentaires des pays.

Les décisions ont été prises généralement à l'échelon central en ce qui concerne l'ajustement du calendrier scolaire (69 pour cent), les changements en matière de financement des écoles (53 pour cent) et les mesures d'hygiène pour la réouverture des écoles (48 pour cent). Les décisions impliquant différents échelons étaient plus courantes concernant la rémunération des enseignants (58 pour cent) que pour les autres mesures politiques.

Enfin, les décisions sur les programmes de soutien supplémentaire des élèves et sur les conditions de travail des enseignants étaient plus susceptibles d'être prises exclusivement à l'échelon des écoles, en particulier dans les pays de l'OCDE.



© UNICEF/UN3295237

RÉOUVERTURE DES ÉCOLES EN TOUTE SÉCURITÉ POUR TOUS

La réouverture des écoles présente d'innombrables défis, notamment la santé, le financement et le développement d'initiatives pour garantir le retour de tous les élèves. Voici les principaux faits saillants sur la manière dont les systèmes éducatifs du monde entier les ont relevés :

1. **Protocoles sanitaires** : minimiser la transmission de la maladie dans les écoles nécessite la mise en place d'un éventail de mesures. Les écoles peuvent mettre en œuvre certaines d'entre elles avec les moyens existants, d'autres requièrent un investissement supplémentaire limité, et d'autres encore supposent un investissement et une coordination plus importants, notamment avec d'autres secteurs. Les pays qui ont répondu à l'enquête de l'ISU ont en grande partie privilégié les mesures de distanciation sociale et d'hygiène des mains et respiratoire. On a constaté l'augmentation des mesures sanitaires et d'hygiène, notamment l'auto-isolation et le traçage des personnels et des élèves exposés ou à la COVID-19. Les activités qui exigent un investissement supplémentaire ou une coordination, comme le traçage et le dépistage des cas contacts dans les écoles,

présentent des taux plus faibles d'adoption. Les pays à revenu faible sont en retard dans la mise en œuvre des mesures les plus élémentaires : par exemple, moins de 10 pour cent ont indiqué disposer de suffisamment de savon et d'eau potable, d'installations d'assainissement et d'hygiène, et de masques pour garantir la sécurité de l'ensemble des apprenants et des personnels, contre 96 pour cent des pays à revenu élevé. Le manque d'engagement ou de culture de la sécurité dans le public a été une préoccupation dans une majorité de pays à revenu faible et intermédiaire.

2. **Financement** : la COVID-19 pose des difficultés au financement de l'éducation. La demande de financement augmente, en concurrence avec d'autres secteurs, alors que les revenus de l'état baissent.

Cependant, 49 pour cent des pays ont augmenté leur budget de l'éducation en 2020 par rapport à 2019, tandis que 43 pour cent ont maintenu leur budget existant. Le financement devrait augmenter en 2021, car environ 60 pour cent des pays prévoient d'accroître leur budget de l'éducation par rapport à 2020 (cf. Figure 6.1). Un investissement supplémentaire est



essentiel pour assurer l'apprentissage hybride, l'aide aux enfants vulnérables, la formation des enseignants à l'apprentissage numérique et la réouverture des écoles en toute sécurité. Les pays à revenu faible et intermédiaire inférieur étaient plus susceptibles d'offrir un soutien financier aux élèves, tandis que les pays à revenu élevé étaient plus susceptibles d'augmenter la rémunération des enseignants. De même, seuls 25 pour cent des pays à revenu faible contre 96 pour cent des pays à revenu élevé ont signalé des dépenses régulières ou supplémentaires (en plus des régulières) pour l'apprentissage numérique.

Une dotation supplémentaire de l'État a été la source la plus citée de financement supplémentaire dans tous les pays, particulièrement dans les pays à revenu élevé, comme l'ont indiqué 86 pour cent d'entre eux. En revanche, 67 pour cent des pays à revenu faible ont déclaré bénéficier de l'aide au développement pour soutenir la réponse de l'éducation à la COVID-19. La majorité des pays ont indiqué qu'ils tenaient compte du nombre d'élèves ou de classes quand ils affectaient des fonds supplémentaires à l'éducation.

- 3. Prévention de l'abandon scolaire précoce** Rouvrir les portes des écoles ne suffit pas en soi. Même après la réouverture des écoles, certains élèves, surtout les plus vulnérables, peuvent ne pas retourner à l'école. Plus de 85 pour cent des pays ont pu donner une estimation de la fréquentation en présentiel des établissements d'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire, ce qui n'était pas possible pour un établissement sur quatre dans le préscolaire. Moins d'un tiers des pays à revenu faible et intermédiaire ont indiqué que l'ensemble des élèves avaient repris à la scolarité en présentiel. La plupart des pays à revenu faible et intermédiaire ont déclaré qu'ils appliquaient au moins une forme de mesures d'aide sociale pour encourager tous les élèves à retourner à l'école, essentiellement des modifications apportées

aux installations d'assainissement et d'hygiène ou la participation communautaire. Cependant, seul un pays sur quatre dans le monde offrait des incitations (espèces, repas ou transport) et l'exonération des frais de scolarité. L'examen/la révision des politiques d'accès aussi ont été rares, spécialement pour les filles, ce qui est une source de préoccupation, car les adolescentes sont les plus exposées au risque de ne pas retourner à l'école dans les pays à revenu faible et intermédiaire inférieur.

PLANIFICATION APRÈS LA RÉOUVERTURE DES ÉCOLES

Rouvrir les portes des écoles devrait être une priorité dans les pays, mais ne suffit pas en soi. À mesure que les écoles rouvrent et que s'amorce une transition vers une « nouvelle normalité », l'éducation ne peut pas reprendre comme si de rien n'était. À la suite des longues périodes de fermeture, les élèves reprendront les cours avec des niveaux inégaux de connaissances et de compétences. Certains peuvent ne pas revenir du tout. Ceci est particulièrement vrai pour les enfants issus des milieux les plus défavorisés. Des problèmes liés à la santé mentale, à la violence fondée sur le genre et à d'autres difficultés peuvent être apparus ou s'être aggravés en raison de la perturbation des services scolaires. Les élèves auront besoin d'un soutien adapté et durable pendant qu'ils se réadaptent et rattrapent leur retard.

Alors que le système éducatif va de l'avant, il sera plus important que jamais de mesurer les niveaux d'apprentissage. Les responsables du système doivent connaître le niveau des pertes d'apprentissage et veiller à ce que les élèves, y compris les apprenants les plus jeunes, reçoivent un soutien adéquat et ciblé. S'appuyer sur les investissements réalisés dans les systèmes d'apprentissage à distance permettra de créer des systèmes résilients capables de résister à l'impact des crises futures. Les pays à revenu faible, en particulier, doivent recevoir le soutien dont ils ont besoin pour le faire également.



TABLE DES MATIÈRE



CLIQUEZ SUR N'IMPORTE QUEL
ÉLÉMENT POUR NAVIGUER
DANS LA PUBLICATION

RÉSUMÉ ANALYTIQUE..... 5

INTRODUCTION..... 13

PARTIE 1

PERTE D'APPRENTISSAGE ET FERMETURES DES ÉCOLES... 15

PARTIE 2

ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE ET EXAMENS..... 21

PARTIE 3

SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT À DISTANCE..... 26

PARTIE 4

LES ENSEIGNANTS ET LE PERSONNEL ÉDUCATIF..... 31

PARTIE 5

RÉOUVERTURE DES ÉCOLES..... 36

PAR TIE 6

FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION..... 43

PAR TIE 7

CENTRE DE LA PRISE DE DÉCISION..... 48

PAR TIE 8

CONCLUSION..... 53

REFERENCES..... 56

ANNEXE

COUVERTURE DES PAYS ET DE LA POPULATION
DANS CHAQUE FIGURE..... 58

TABLEAUX

TABLEAU 1-1: Nombre de pays qui ont participé à l'enquête Couverture des pays et de la population de chaque figure..... 58

TABLEAU 1-2: Couverture des pays, de la population et de la scolarisation dans chaque figure..... 59

TABLEAU 1-3: Nombre de pays avec une réponse valide pour les figures par niveau d'éducation..... 63



FIGURES



CLIQUEZ SUR N'IMPORTE QUEL
ÉLÉMENT POUR NAVIGUER
DANS LA PUBLICATION

FIGURE 1-1: Moyenne des jours de d'enseignement par niveau d'éducation et groupe de revenu en 2020	16	FIGURE 4-2: Recrutement d'enseignants et d'autres personnels éducatifs supplémentaires, par groupe de revenu	33
FIGURE 1-2: Nombre total de jours d'enseignement perdus et comparés avec les résultats d'apprentissage harmonisés	17	FIGURE 4-3: Nombre d'interactions encouragées entre les enseignants et les parents et/ou les élèves durant la fermeture des écoles	34
FIGURE 1-3a: Part des pays déclarant la fermeture complètes des écoles en février 2021, par niveau de revenu du pays	17	FIGURE 4-4: Soutien fourni aux enseignants à l'échelle nationale, par type de soutien et par groupe de revenu (N=128).	34
FIGURE 1-3b: Part des pays déclarant la fermeture complète des écoles en février 2021, par niveau de revenu et niveau d'étude	17	FIGURE 5-1: Mesures complexes incluses dans les directives de santé et d'hygiène des écoles approuvées par le ministère	37
FIGURE 1-4: Part des pays qui ont mené des évaluations pour suivre l'impact de la fermeture des écoles, par niveau de revenu et niveau d'étude	19	FIGURE 5-2: Part estimée des écoles mettant en œuvre les directives de santé et d'hygiène des écoles	37
FIGURE 1-5: Part des pays qui ont déclaré des ajustements des dates du calendrier scolaire et du programme scolaire en raison de la COVID-19 . 20		FIGURE 5-3: Goulets d'étranglement dans la mise en œuvre des directives de santé et d'hygiène, par niveau de revenu	38
FIGURE 2-1: Part des pays ayant répondu qui ont mis en œuvre de nouvelles politiques d'examens nationaux en raison de la pandémie pendant l'année scolaire 2019/2020	22	FIGURE 5-4: Part estimée d'élèves qui ont assisté aux cours en présentiel après la réouverture des écoles, par niveau d'éducation et groupe de revenu du pays	39
FIGURE 2-2: Part des pays ayant répondu qui ont déclaré des changements relatifs à la reprogrammation des examens en raison de la pandémie pendant l'année scolaire 2019/2020, par groupe de revenu et niveau d'éducation	23	FIGURE 5-5: Mesures de sensibilisation/de soutien pour encourager le retour à l'école des populations vulnérables, par niveau d'éducation et par groupe de revenu du pays	40
FIGURE 2-3: Part des pays ayant répondu qui ont déclaré des changements relatifs à la mise en œuvre des examens nationaux en raison de la pandémie au cours de l'année scolaire 2019/2020, par groupe de revenu et niveau d'éducation	24	FIGURE 5-6: Mesures correctives visant à combler les lacunes d'apprentissage mises en œuvre lors de la réouverture des écoles, par niveau d'éducation et groupe de revenu du pays	41
FIGURE 2-4: Part des pays ayant répondu qui ont introduit un ajustement des critères d'obtention des diplômes dans les plans de réouverture des écoles à l'échelon national/infranational (à la fin de l'année scolaire 2019/2020), par niveau d'éducation et groupe de revenu.	25	FIGURE 6-1a/b: Modifications du budget de l'éducation de l'exercice budgétaire pour assurer la réponse à la COVID-19 du premier cycle du secondaire : a) en 2020 par rapport à 2019 ; b) en 2021 par rapport à 2020, par groupe de revenu	45
FIGURE 3-1: Part des pays ayant répondu offrant une modalité d'apprentissage à distance pour au moins un niveau d'éducation, par groupe de revenu	27	FIGURE 6-2: Sources de financement supplémentaire pour l'éducation pendant la pandémie de la COVID-19, par groupe de revenu	46
FIGURE 3-2: Part des pays ayant répondu dont plus de 75 % des étudiants suivent un enseignement à distance, par groupe de revenu et niveau d'éducation	28	FIGURE 6-3: Critères utilisés pour affecter des fonds/ressources publics supplémentaires dans les cycles primaire et secondaire, par groupe de revenu	47
FIGURE 3-3: Part des pays ayant répondu qui ont mis en place des mesures de soutien pour faciliter l'apprentissage en ligne à distance, par groupe de revenu	29	FIGURE 7-1: Échelon décisionnel pour les huit mesures de la politique d'éducation	49
FIGURE 4-1: Conditions de travail, par groupe de revenu	32	FIGURE 7-2a/b: Mélange des échelons dans la catégorie des échelons « multiples » pour deux mesures de la politique d'éducation	49
		FIGURE 7-3a/b: Échelon décisionnel dans les groupes de revenu pour deux mesures de la politique d'éducation, par groupe de revenu	50



© UNICEF/UNI336269/MA

INTRODUCTION

CONTEXTE

La pandémie de la COVID-19 a entraîné de nombreux décès et exercé de fortes pressions sur les systèmes de santé. Depuis mars 2020, la plupart des gouvernements du monde ont mis en œuvre des politiques visant à contenir la propagation de la maladie. Au plus fort de la fermeture des écoles au plan national début avril, plus de 1,6 milliard d'apprenants et 100 millions d'enseignants et d'élèves dans plus de 190 pays ont été touchés. Les fermetures d'écoles et la transition par la suite vers d'autres méthodes d'apprentissage risquent d'entraver l'efficacité de l'apprentissage pendant la pandémie et de compromettre les progrès vers la réalisation de l'objectif de développement durable 4 (ODD 4), qui avait déjà pris du retard avant la COVID-19.

Si la pandémie de la COVID-19 a provoqué une perturbation de l'apprentissage au niveau mondial d'une ampleur et d'une gravité sans précédent, elle a également révélé l'énorme potentiel d'innovation dans l'éducation et de réforme des systèmes éducatifs. Après plus d'un an de perturbations de l'éducation liées à la COVID-19, les pays ont plus que

jamais besoin de données pour planifier et suivre les efforts de réponse en situation d'urgence et préparer des stratégies d'atténuation et de reprise à moyen et long terme.

L'ENQUÊTE

Dans le cadre de la réponse mondiale coordonnée à la pandémie de la COVID-19 dans le domaine de l'éducation, l'Institut des statistiques de l'UNESCO (ISU), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) et la Banque mondiale ont mené une enquête sur les réponses de l'éducation nationale aux fermetures d'écoles liées à la COVID-19. Le questionnaire de l'enquête a été conçu pour les fonctionnaires en charge de l'éducation afin de refléter les réponses politiques *de jure* et les perceptions des autorités gouvernementales sur leur efficacité, en offrant une compréhension systématique des politiques déployées, des pratiques et des intentions à ce jour.

118 pays ont répondu au premier cycle d'enquête menée entre mai et juin 2020 et 149 pays ont répondu à la seconde entre juillet et octobre 2020.



L'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale ont produit un rapport conjoint intitulé « Qu'avons-nous appris ? Aperçu des résultats d'une enquête auprès des ministères de l'éducation sur les réponses nationales à la COVID-19 »³ basé sur les deux premiers cycles de collecte de données.

L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) s'est jointe au groupe lors du troisième cycle d'enquête, auquel ont répondu 143 pays⁴ au total entre février et mai 2021. Les pays répondants à ce cycle couvrent 58 % de la population d'âge scolaire (SAP) et 53 % des effectifs dans le monde.

Les résultats de l'enquête permettront de mieux éclairer les réponses locales et nationales et de soutenir les décisions et les actions des partenaires en appui aux gouvernements.

ORGANISATION DU RAPPORT

Ce rapport présente les principales conclusions du 3^{ème} cycle d'enquête UNESCO-UNICEF-Banque mondiale-OCDE, bien que dans certains cas, des données des deux cycles précédents et d'autres sources aient également été utilisées. Le rapport comporte huit sections. La section 1 traite des pertes d'apprentissage potentielles liées aux fermetures d'écoles et aux politiques relatives aux calendriers scolaires et programme d'enseignement.

La section 2 étudie les divers ajustements politiques en matière d'évaluation de l'apprentissage et d'examens. La section 3 traite des modalités d'apprentissage à distance déployées et des politiques et stratégies mises en œuvre pour garantir l'équité et stimuler l'accès à l'apprentissage en ligne et son efficacité. La section 4 traite de la mise en œuvre de politiques visant à soutenir les enseignants et les étudiants et le personnel éducatif.



Après plus d'un an de perturbations de l'éducation liées à la COVID-19, les pays ont plus que jamais besoin de données pour planifier et suivre les efforts de réponse en situation d'urgence et préparer des stratégies d'atténuation et de reprise à moyen et long terme.

La section 5 traite de la gestion de la réouverture des écoles et des protocoles sanitaires pour tous les élèves. La section 6 traite des réponses au niveau systémique de financement de l'éducation. La section 7 étudie l'échelon de la prise de décision des institutions publiques pendant la pandémie. Enfin, la section 8 propose une conclusion générale.

3 <https://data.unicef.org/resources/national-education-responses-to-covid19/>

4 pays ont répondu à l'OCDE et 112 pays ont répondu à l'ISU. Sept pays ont répondu aux deux enquêtes ; l'ensemble de leurs réponses les plus complètes a été utilisé dans l'analyse.



© UNICEF/UN35794/EUTA

PARTIE 1

PERTE D'APPRENTISSAGE ET FERMETURES DES ÉCOLES

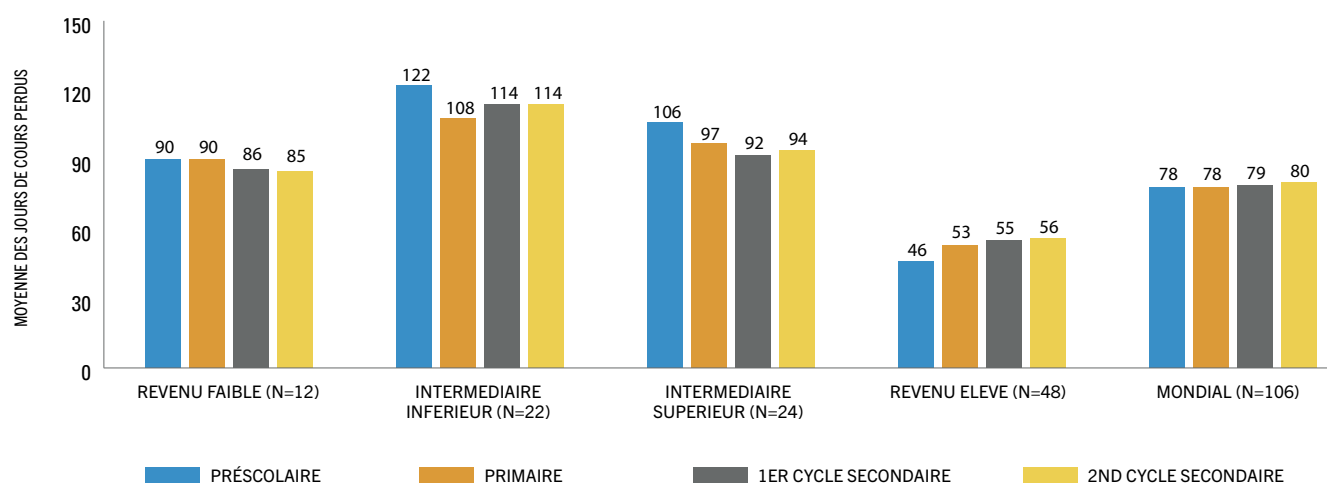
INTRODUCTION

Il y a plus d'un an, la COVID-19 a brusquement fermé des écoles dans le monde entier et entraîné des perturbations dans la scolarité des élèves. Même si de nombreux gouvernements ont déployé des programmes d'enseignement à distance pour assurer la continuité de l'apprentissage (UNESCO, UNICEF, et Banque mondiale, 2020), la réduction du temps d'enseignement en présentiel fait état de pertes potentielles d'apprentissage (Banque mondiale, 2020). Ce chapitre examine l'ampleur de la fermeture des écoles et la réduction du temps d'enseignement en classe un an après le début de la pandémie, et se penche sur les réponses des ministères de l'éducation aux fermetures d'écoles, y compris la mesure des résultats d'apprentissage des étudiants et les politiques mises en place pour atténuer les pertes d'apprentissage.

LES FERMETURES D'ÉCOLES ONT ENTRAÎNÉ UNE RÉDUCTION IMPORTANTE DU TEMPS D'ENSEIGNEMENT EN PRÉSENTIEL

En 2020, en moyenne, les écoles ont été complètement fermées sur une durée de 79 jours de cours (dans le préscolaire, le primaire, le premier cycle du secondaire et le second cycle du secondaire). Cela représente environ 40 % du nombre total de jours de cours en moyenne dans les pays de l'OCDE et du G20 (OCDE 2014 et OCDE, 2020). Toutefois, le nombre de jours de cours en présentiel perdus varie selon les niveaux de revenu. Les écoles ont été totalement fermées pendant 88 jours de cours en moyenne dans les pays à revenu faible, 115 jours dans les pays à revenu intermédiaire inférieur et 53 jours dans les pays à revenu élevé. La raison pour laquelle les fermetures d'écoles ont été prolongées dans les pays à revenu intermédiaire inférieur et à revenu faible est probablement liée

FIGURE 1-1 : Moyenne des jours de d'enseignement par niveau d'éducation et groupe de revenu en 2020



Note : Il convient d'être prudent dans la généralisation des résultats représentés dans la figure car les pays qui ont répondu à cette question couvrent moins de 50 % de la population totale des 4-17 ans. De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenu sont disponibles à l'annexe 1.

au manque d'infrastructures pour assurer un retour à l'école en toute sécurité.

Les politiques relatives aux fermetures sont relativement cohérentes entre les différents niveaux d'éducation. Aux niveaux préscolaire et primaire, les pays ont indiqué une perte de 78 jours de cours en classe en moyenne, contre 79 et 80 jours pour le premier cycle du secondaire et le second cycle du secondaire respectivement.

Les moyennes peuvent toutefois masquer de grandes différences entre les groupes de revenu. Par exemple, dans les pays à revenu élevé, les écoles maternelles ont été totalement fermées pendant une durée moyenne de 46 jours en 2020, contre 90 jours dans les pays à revenu faible (Figure 1-1). On a constaté une incidence élevée de la fermeture des écoles au niveau préscolaire dans les pays à revenu faible, malgré de nouvelles données probantes indiquant que les enfants plus jeunes ne sont pas susceptibles de contracter ou de transmettre la maladie. Cette différence dans la rapidité du retour à l'école des plus jeunes élèves peut être une indication que les recommandations sanitaires appuyées par la recherche pour une éducation en présentiel (par exemple, la distance physique) étaient plus faciles à mettre en œuvre dans les pays à revenu élevé, mais beaucoup plus difficiles dans des contextes à revenu faible.

Les pays dont les résultats d'apprentissage sont relativement plus bas (comme en témoigne l'indicateur des résultats d'apprentissage harmonisés ou *Harmonized Learning Outcomes* [HLO] de la Banque mondiale)

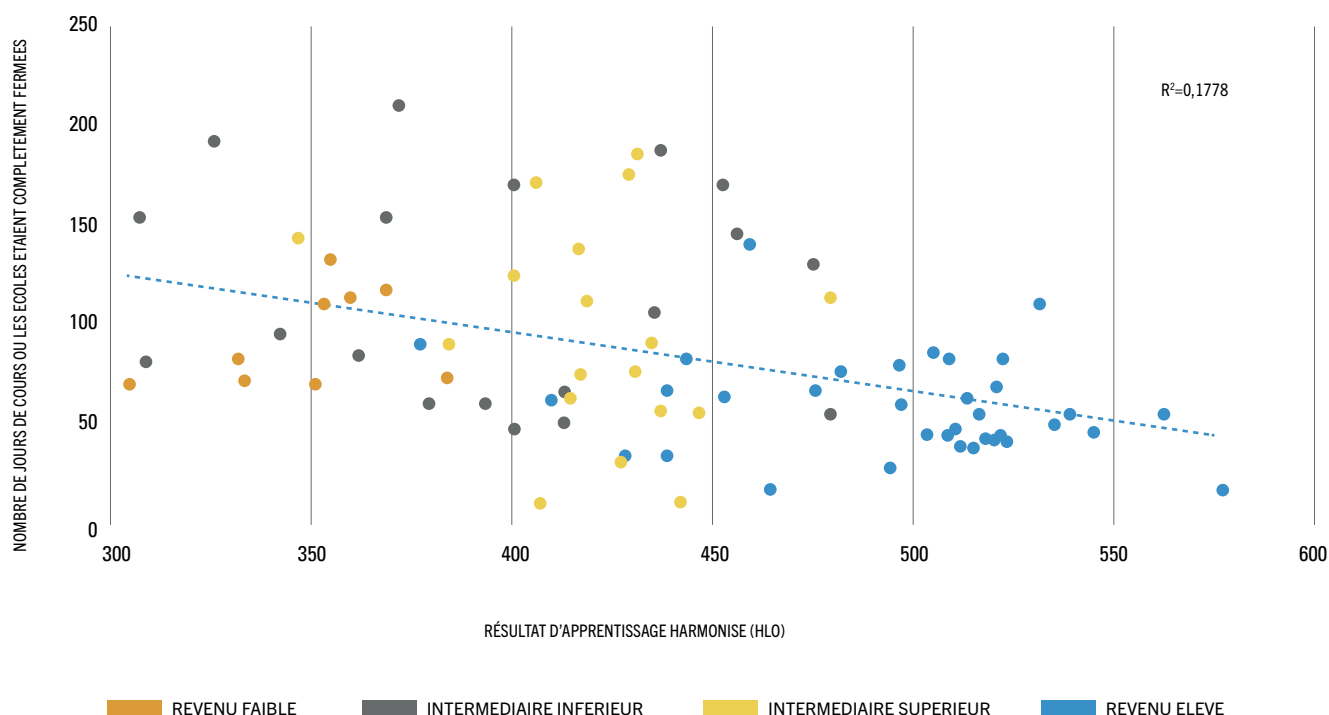
(Patrinos, Angrist, 2018) étaient plus susceptibles de connaître une réduction des jours de cours en présentiel (Figure 1-2). La relation négative entre les résultats d'apprentissage harmonisés (HLO) et la perte de temps d'enseignement en présentiel est relativement plus forte pour les pays à revenu élevé, comme le souligne le récent [rapport de l'OCDE](#) qui compare les jours de cours en présentiel perdus dans le second cycle du secondaire aux résultats de PISA (OCDE, 2021). Cependant, la relation est moins claire pour les pays à revenu faible, intermédiaire inférieur et intermédiaire supérieur.

L'AMPLEUR DE LA FERMETURE DES ÉCOLES EN FÉVRIER 2021 VARIE EN FONCTION DU STATUT DE REVENU DU PAYS ET DU NIVEAU D'ÉDUCATION

Depuis les premières fermetures d'écoles en mars/avril 2020, de nombreux systèmes scolaires ont rouvert et refermé au fur et à mesure que la pandémie réapparaissait en plusieurs vagues. En février 2021, 21 % des pays répondants ont signalé la poursuite de la fermeture des écoles en raison de la COVID-19 aux niveaux primaire, des premier et second cycles du secondaire. Mais les tendances varient selon les groupes de revenus. 28 % des pays à revenu intermédiaire inférieur, 15 % des pays à revenu intermédiaire supérieur et 28 % des pays à revenu élevé ont déclaré que les écoles étaient complètement fermées à tous les niveaux d'étude en raison de la COVID-19, tandis que les pays à revenu faible n'ont signalé aucune fermeture complète d'école à cette période (Figure 1-3a/b).

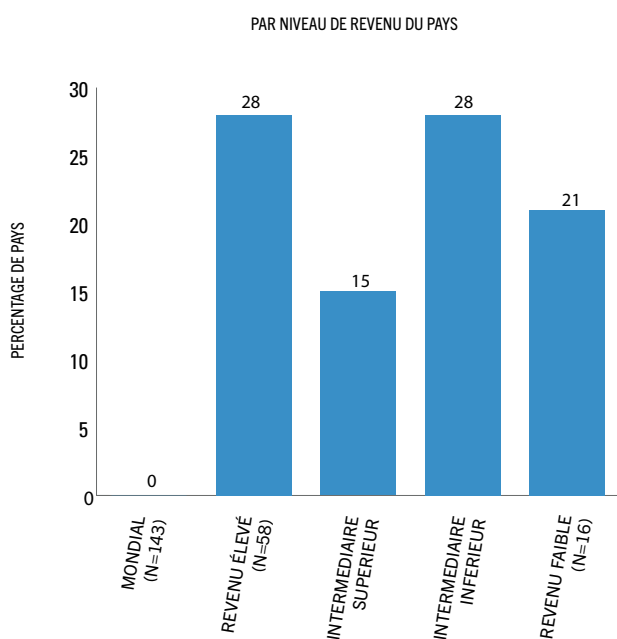


FIGURE 1-2: Nombre total de jours d'enseignement perdus et comparés avec les résultats d'apprentissage harmonisés



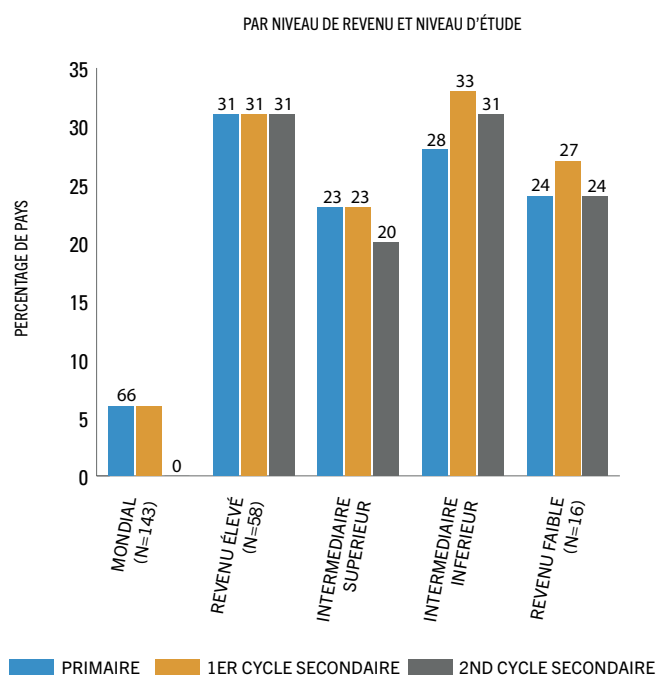
Note : Les résultats d'apprentissage harmonisés pour l'année 2020 sont basés sur les données de la Banque mondiale. De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenu sont disponibles à l'annexe 1.

FIGURE 1-3a: Part des pays déclarant la fermeture complètes des écoles en février 2021, par niveau de revenu du pays



Note : L'axe des ordonnées indique le pourcentage de pays où les écoles sont complètement fermées dans le primaire, les premier et second cycles du secondaire. Bien que les résultats représentés dans cette figure couvrent plus de 50 % de la population mondiale en âge de fréquenter l'école, cela peut ne pas s'appliquer à des groupes de revenus spécifiques. De plus amples informations sur la couverture de la population de chaque groupe de revenus sont disponibles à l'annexe 1.

FIGURE 1-3b: Part des pays déclarant la fermeture complète des écoles en février 2021, par niveau de revenu et niveau d'étude



Note : L'axe des ordonnées indique le pourcentage de pays ayant des écoles complètement fermées dans le primaire, les premier et le second cycles du secondaire. Il convient d'être prudent dans la généralisation des résultats représentés dans la figure car les pays qui ont répondu à cette question couvrent moins de 50 % de la population totale des 4-17 ans. De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenu sont disponibles à l'annexe 1.



© UNICEF/UNIS36473/

Parmi les pays à revenu faible qui ont répondu à l'enquête, un seul a indiqué que les écoles étaient fermées, que ce soit au niveau préscolaire, primaire ou du premier cycle du secondaire.

L'échantillon de réponses relativement petit (16 pays) ne permet pas une analyse plus approfondie de ce phénomène. Toutefois, ces chiffres bas ne sont pas surprenants, car d'autres sources (*School Closures Tracker* et *Global Education Recovery Tracker de l'UNESCO*, etc.) dressent un tableau similaire de la fermeture des écoles dans les pays à revenu faible. Alors que certains pays à revenu faible se sont concentrés sur les risques sanitaires et ont continué à maintenir les écoles fermées, d'autres ont rouvert les écoles, en donnant la priorité à la reprise de l'apprentissage en présentiel. En 2020, les ministères de l'Éducation des pays à revenu faible ont dû faire face à de multiples pressions pour rouvrir. Certains pays à revenu faible ont donné la priorité à l'ouverture des classes de fin d'études. Compte tenu de la durée de la fermeture des écoles et de l'absence d'offre efficace d'apprentissage à distance, ces pays ont pu subir des pressions politiques importantes pour rouvrir les écoles.

POUR COMPRENDRE L'IMPACT COMPLET DE LA PANDÉMIE SUR LES RÉSULTATS EN MATIÈRE DE CAPITAL HUMAIN, LES PAYS DOIVENT MESURER LES PERTES D'APPRENTISSAGE, QUI SONT SUSCEPTIBLES D'ÊTRE EXACÉRBERES PAR LES FERMETURES D'ÉCOLES

Au cours de l'année écoulée, les pays ont réagi en proposant diverses modalités d'apprentissage, notamment un apprentissage entièrement à distance, hybride et en face à face. Le peu de données probantes disponibles jusqu'à présent liassent penser que, malgré l'offre de modalités d'apprentissage à distance, les étudiants subissent des pertes d'apprentissage en raison de la fermeture des écoles et une réduction du temps d'enseignement en présentiel. Les pertes d'apprentissage peuvent se référer à la fois à une réduction absolue des niveaux d'apprentissage et à des progrès moins importants que ceux escomptés en temps normal. Ces pertes sont susceptibles de varier selon les pays et les sous-groupes. Par exemple, un examen systématique de [Donnelly et Patrinos \(2021\)](#) portant sur des études réalisées dans des pays à revenu élevé montre un schéma de pertes d'apprentissage chez certains élèves ainsi qu'une inégalité d'apprentissage accrue au sein de certains groupes démographiques.

Bien qu'il y ait peu de données probantes sur les pertes d'apprentissage dans les milieux à revenu faible, certaines données nouvelles laissent penser que les enfants du Kenya rural ont perdu, en moyenne, plus de 3,5 mois d'apprentissage (Whizz Education, 2021), et que les enfants d'Éthiopie n'ont appris que 30 à 40 % de ce qu'ils auraient appris au cours d'une année normale (Kim et al., 2021).

Les évaluations normalisées des élèves peuvent aider à mesurer, suivre et comparer les pertes d'apprentissage. Cependant, seul un peu plus d'un tiers des pays déclarent avoir pris des mesures pour évaluer les élèves de manière normalisée afin de mesurer les pertes d'apprentissage au niveau national ou infranational dans le primaire ou le premier cycle du secondaire en 2020. Le chiffre pour les évaluations formatives est plus élevé, avec plus de la moitié (58 %) des pays qui déclarent effectuer des évaluations formatives au niveau de la classe dans le primaire ou le premier cycle du secondaire en 2020. Quarante-quatre pour cent des pays à revenu faible et 55 % des pays à revenu intermédiaire inférieur ont déclaré procéder à des évaluations formatives au niveau de la classe.

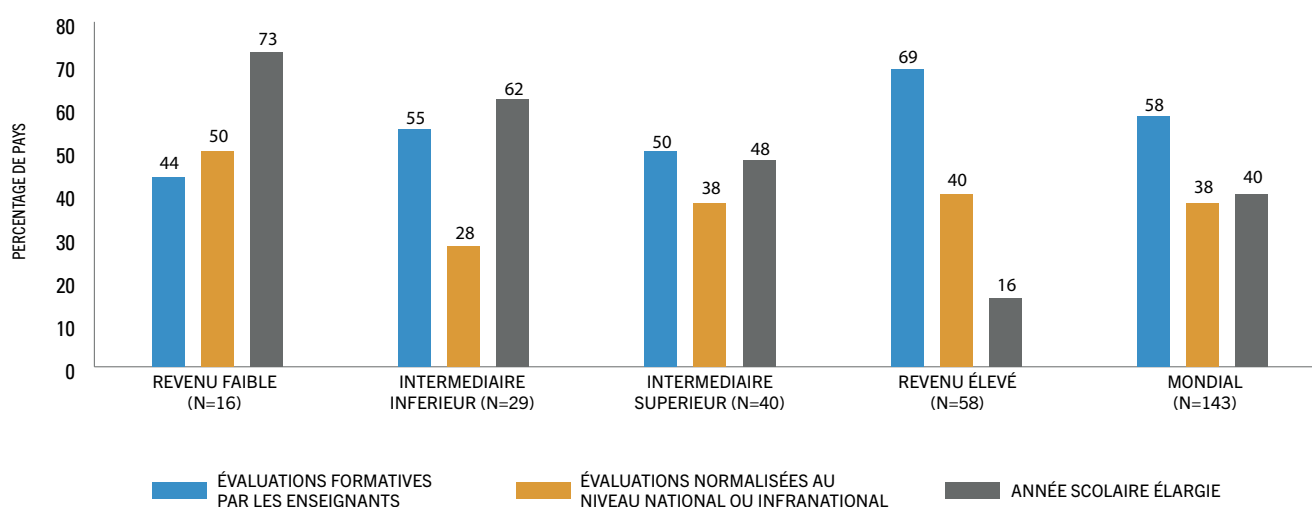
Cependant, 40 % des pays ont déclaré ne pas avoir de plan pour évaluer l'apprentissage des élèves de manière normalisée dans le primaire et le premier cycle du secondaire, la plupart (53 %) étant des pays à revenu faible.

La première étape pour atténuer les pertes d'apprentissage potentielles consiste à les mesurer (Luna-Bazaldua, Levin et Liberman, 2020) et il est indispensable que les pays investissent dans l'évaluation de l'ampleur de ces pertes au moyen d'évaluations normalisées ou formatives (Luna-Bazaldua, Levin et Liberman, 2021).

LES PAYS RÉPONDENT AUX FERMETURES D'ÉCOLES ET AUX PERTES POTENTIELLES D'APPRENTISSAGE PAR DIVERS MÉCANISMES

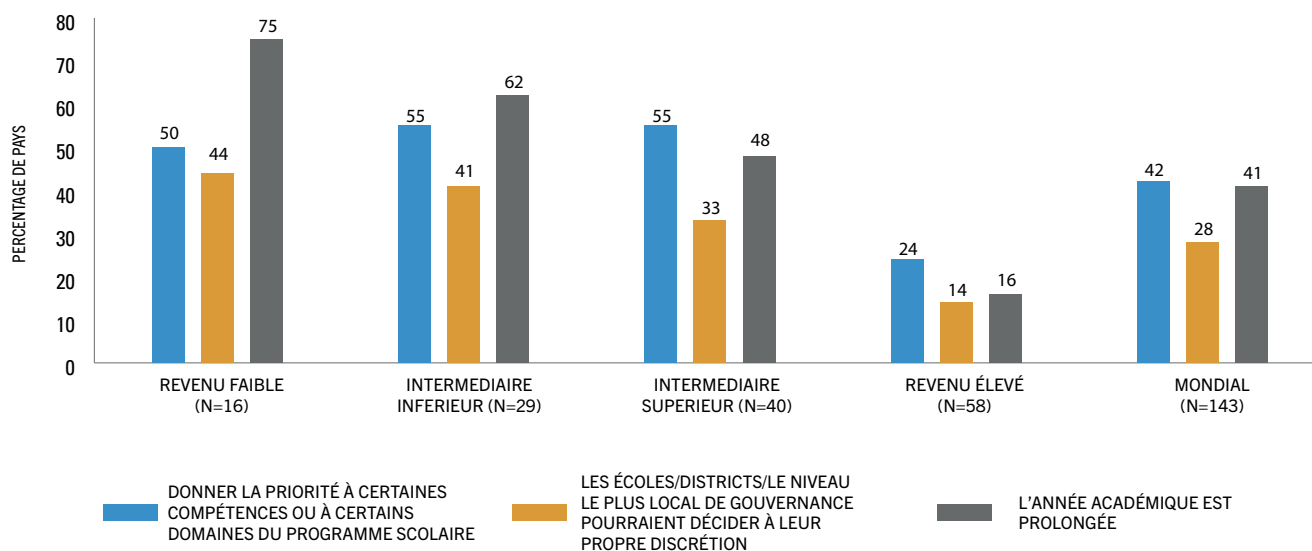
Les fermetures massives d'écoles ont obligé les gouvernements à prendre des mesures drastiques pour atténuer les pertes d'apprentissage potentielles, notamment en donnant la priorité à certains domaines du programme scolaire ou des ajustements du calendrier scolaire. Alors que 41 % des pays signalent l'allongement de l'année scolaire, 42 % indiquent que la priorité est donnée à certains domaines du programme scolaire ou à certaines compétences, et 28 % indiquent que les écoles/districts peuvent décider et mettre en œuvre des ajustements à leur propre discrétion, pour au moins un niveau d'éducation. Cependant, plus de la moitié (54 %) des pays indiquent qu'aucun ajustement n'a été ou ne sera effectué à tous les niveaux d'éducation. L'analyse de l'OCDE suggère que lorsque les pays ont donné la priorité à certains domaines ou compétences du programme scolaire lors de la réouverture des écoles, ils étaient les plus susceptibles de choisir la lecture, l'écriture et la littérature comme matières

FIGURE 1-4 : Part des pays qui ont mené des évaluations pour suivre l'impact de la fermeture des écoles, par niveau de revenu et niveau d'étude



Note : La figure indique le pourcentage de pays d'un groupe de revenu spécifique ayant répondu pour au moins un niveau d'éducation parmi le primaire et le premier cycle du secondaire, qui sont les seuls niveaux d'éducation disponibles pour cette question. Bien que les résultats représentés dans cette figure couvrent plus de 50 % de la population mondiale en âge d'étudier, cela peut ne pas s'appliquer à des groupes de revenus spécifiques. De plus amples informations sur la couverture de la population de chaque groupe de revenus sont disponibles à l'annexe 1.

FIGURE 1-5: Part des pays qui ont déclaré des ajustements des dates du calendrier scolaire et du programme scolaire en raison de la COVID-19



Note: La figure montre le pourcentage de pays dans un groupe de revenu spécifique qui ont répondu pour au moins un niveau d'éducation parmi le préscolaire, le primaire, le premier cycle du secondaire et le second cycle du secondaire. De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenu sont disponibles à l'annexe 1.

prioritaires et, dans une moindre mesure, les mathématiques (OCDE, 2021). En outre, seul un tiers des pays font état de plans visant à réviser la réglementation (au niveau national) sur la durée du temps d'enseignement et le contenu du programme après l'année scolaire 2020/2021, les autres ne faisant état d'aucun projet de ce type ou répondant «ne sait pas».

Alors que la majorité des pays à revenu faible se sont concentrés sur l'allongement de l'année scolaire, une proportion relativement plus faible de pays à revenu faible a choisi de donner la priorité à des domaines spécifiques du programme scolaire. Il est essentiel de donner la priorité aux programmes scolaires pour remédier aux pertes d'apprentissage afin d'aider les élèves à rattraper leur retard lorsqu'ils retournent à l'école, et de s'attaquer à la crise de l'apprentissage qui a précédé les fermetures d'écoles en raison de la COVID-19. L'évaluation des pertes d'apprentissage, ainsi qu'un soutien ciblé en fonction du niveau d'apprentissage de l'enfant, peuvent aider à récupérer l'apprentissage perdu et à transformer les systèmes éducatifs pour les améliorer.

CONCLUSION

Les réponses à l'enquête, ainsi que les nouvelles données probantes, indiquent une augmentation des pertes d'apprentissage résultant de la réduction du temps d'enseignement en présentiel pour des millions d'enfants dans le monde. Elles soulignent également les diverses approches et politiques appliquées par les gouvernements pour limiter ces pertes, dont l'ampleur ne peut être déterminée avec précision que par les évaluations des élèves. Les réponses des gouvernements comprennent des mécanismes tels que la modification du calendrier et du programme scolaire, l'introduction de rattrapages ciblés, l'ajustement du soutien professionnel des enseignants, la modification des calendriers d'examen et d'autres mesures. L'efficacité des outils d'atténuation appliqués dépend souvent du contexte local et des niveaux d'apprentissage de base (c'est-à-dire le niveau de pauvreté de l'apprentissage avant les perturbations de la COVID-19). Il est de plus en plus évident que la reprise sera difficile et que les opportunités sont éphémères.



© UNICEF/UN1388477/DEIONGH

PARTIE 2

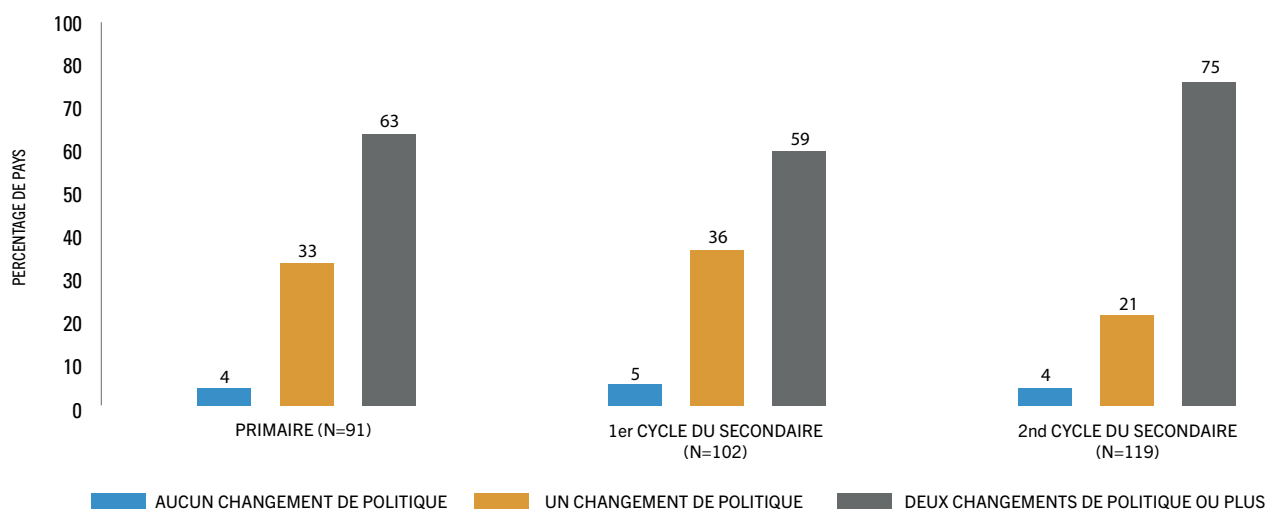
ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE ET EXAMENS

Les évaluations de l'apprentissage et les examens remplissent des fonctions différentes mais essentielles. Les évaluations de l'apprentissage visent à recueillir des informations sur ce que les élèves savent, comprennent et peuvent faire, tandis que les examens sont utilisés pour certifier ou sélectionner les apprenants d'une année d'étude classe ou d'un âge donné pour la suite de leur scolarité, la formation ou le travail. En particulier, les examens nationaux peuvent déterminer la capacité des élèves à poursuivre leur scolarité et éclairer les décisions relatives au suivi des élèves. Les données des cycles précédents de l'enquête conjointe ont fourni des indications essentielles sur la manière dont les pays ont adapté leurs pratiques en matière d'évaluation de l'apprentissage et d'examen en réponse aux fermetures

d'écoles. Par exemple, les données du premier cycle d'enquête conjointe ont montré qu'en mai 2020, plus de la moitié des pays répondants ont reporté ou reprogrammé des examens à enjeux élevés (Nugrohoet.Ai.,2020). De même, les données de la deuxième enquête conjointe ont montré qu'en octobre 2020, peu de pays répondants prévoient d'évaluer leurs élèves dès la réouverture des écoles (UNESCO, UNICEF et Banque mondiale, 2020).

Étant donné qu'une année s'est écoulée depuis la première fermeture des écoles, il est important de suivre et de comprendre comment les pays ont évalué et certifié leurs élèves. Le troisième cycle d'enquête conjointe a posé des questions sur : i) les changements apportés aux examens nationaux en raison de la pandémie au cours de l'année

FIGURE 2-1 : Part des pays ayant répondu qui ont mis en œuvre de nouvelles politiques d'examens nationaux en raison de la pandémie pendant l'année scolaire 2019/2020



Note : La figure indique le pourcentage de pays ayant fourni des réponses valides. Pour chaque niveau d'éducation, seuls les pays ayant des réponses valides sont inclus. Il convient d'être prudent dans la généralisation des résultats représentés dans la figure car les pays qui ont répondu à cette question couvrent moins de 50 % de la population totale des 4-17 ans. De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenu sont disponibles à l'annexe 1.

scolaire 2019/2020 (ou fin 2020) ; ii) les mesures prises pour évaluer s'il y a eu des pertes d'apprentissage à la suite à la fermeture des écoles liées à la COVID-19 en 2020 ; iii) la part des élèves évalués pour estimer la perte d'apprentissage⁵ et iv) l'ajustement des critères de délivrance des diplômes à la fin de l'année scolaire 2019/2020 (ou fin 2020).

PRESQUE TOUS LES PAYS ONT APPORTÉ DES CHANGEMENTS AUX EXAMENS NATIONAUX EN RAISON DE LA COVID-19

Les ministères de l'Éducation du monde entier ont relevé les défis posés par les examens nationaux en utilisant un éventail diversifié de réponses politiques. L'enquête conjointe leur demandait s'ils avaient mis en œuvre des changements de politique pour les examens nationaux au cours de l'année scolaire 2019/20 en raison de la COVID-19. Ces changements de politique comprennent : (a) le report/reprogrammation des examens ; (b) le contenu des examens (par exemple, les matières couvertes ou le nombre de questions) ; (c) l'ajustement du mode d'administration (par ordinateur ou en ligne, etc.) ; (d) l'introduction de mesures supplémentaires de santé et de sécurité (espace supplémentaire entre les bureaux pour distancier les étudiants, etc.) ; (e) l'introduction de l'évaluation/la validation alternative de l'apprentissage (évaluation des portefeuilles d'apprentissage des étudiants, etc.) ; (f) l'annulation des examens et l'utilisation d'une approche alternative pour la prise de décision à enjeux élevés

(notes calculée, etc.) ; et (g) autres (veuillez préciser).

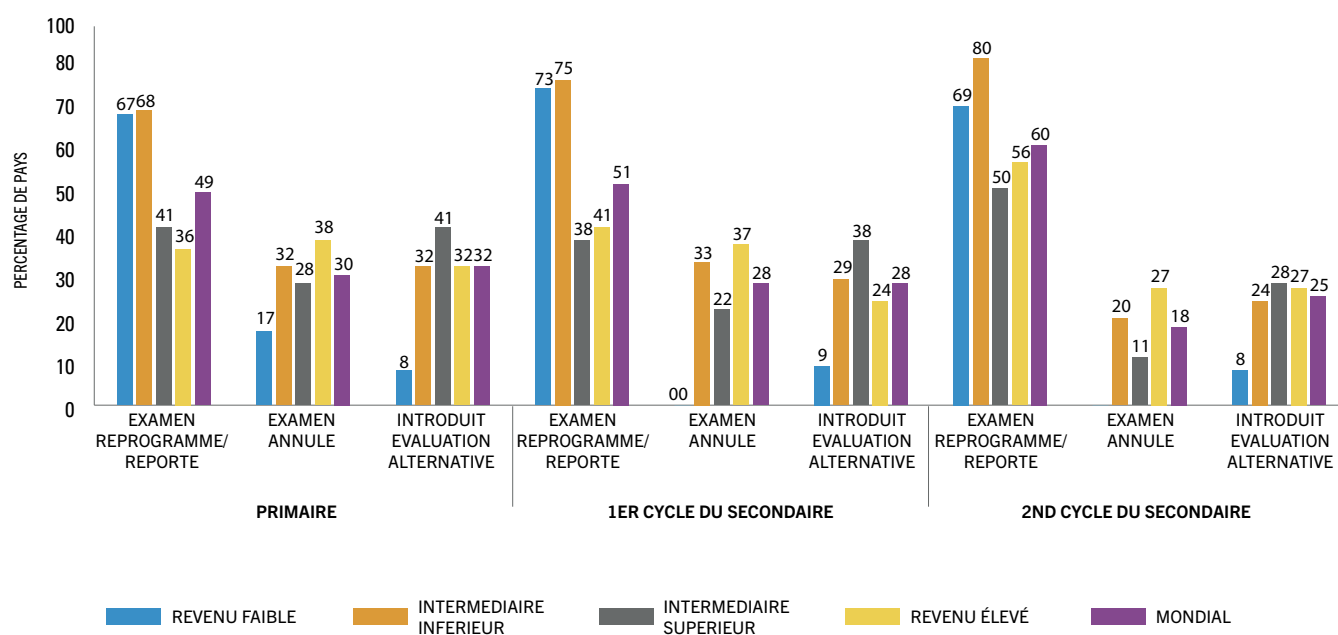
Presque toutes les personnes interrogées (environ 95 %) ont déclaré avoir apporté des modifications aux examens nationaux (Figure 2-1). La plupart des pays qui ont mis en place des changements dans les examens nationaux (63 % des pays répondants dans le primaire, 59 % dans le premier cycle du secondaire et 75 % dans le second cycle du secondaire) ont déclaré avoir introduit une combinaison de changements de politique.

Parmi les pays qui n'ont mis en œuvre qu'un seul changement de politique pour un niveau d'éducation donné, aucun pays n'a choisi d'introduire «Ajuster le contenu» en tant que politique distincte. Cela indique que le changement de politique consistant à «Ajuster le contenu» a été mis en place conjointement avec d'autres changements de politique.

La Figure 2-2 suggère que la pandémie de la COVID-19 a eu un impact sur le calendrier des examens nationaux, de nombreux pays ayant signalé des ajustements. Certains pays répondants ont déclaré avoir annulé des examens, d'autres ont déclaré avoir reprogrammé des examens ou introduit des évaluations alternatives pour remplacer les examens nationaux. Il est important de noter que, dans la mesure où il a été demandé aux pays de rendre compte des modifications apportées aux examens nationaux au cours de l'année scolaire, et qu'ils pouvaient choisir plusieurs options, il se

⁵ Cette question fait partie du module de l'UNESCO. Par conséquent, les pays qui ont répondu aux enquêtes de l'OCDE n'ont pas répondu à cette question. La question fait partie de la section «Planification 2021» du questionnaire.

FIGURE 2-2: Part des pays ayant répondu qui ont déclaré des changements relatifs à la reprogrammation des examens en raison de la pandémie pendant l'année scolaire 2019/2020, par groupe de revenu et niveau d'éducation



Note: La figure indique le pourcentage de pays ayant fourni des réponses valides. Pour chaque niveau d'éducation, seuls les pays ayant des réponses valides sont inclus. Il convient d'être prudent dans la généralisation des résultats représentés dans la figure car les pays ayant répondu à cette question ne dépassent peut-être pas 50 % de la population totale des 4-17 ans (selon le niveau d'éducation). De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenu sont disponibles à l'annexe 1.

pourrait que certains pays aient d'abord reporté l'examen, puis l'aient annulé en raison de la pandémie. Ceci est basé sur le fait que certains pays ont répondu par l'affirmative à la fois au report et à l'annulation des examens.

Le report/ la reprogrammation des examens est l'approche privilégiée par tous les groupes de revenus, bien qu'elle soit plus courante dans les pays à revenu faible et intermédiaire inférieur. Aucun pays à revenu faible n'a déclaré avoir annulé les examens dans le premier et le second cycle du secondaire, mais les pays répondants des autres groupes de revenus ont déclaré avoir annulé les examens nationaux pour ces niveaux. Par rapport aux autres groupes de revenus, une plus faible proportion de pays à revenu faible a déclaré avoir introduit des évaluations alternatives.⁶

Au niveau mondial, 30 % des pays ont annulé des examens dans le primaire, contre 18 % dans le deuxième cycle du secondaire (Figure 2-2). En outre, par rapport aux autres niveaux d'éducation du second cycle du secondaire, moins de pays ont déclaré avoir annulé des examens dans tous

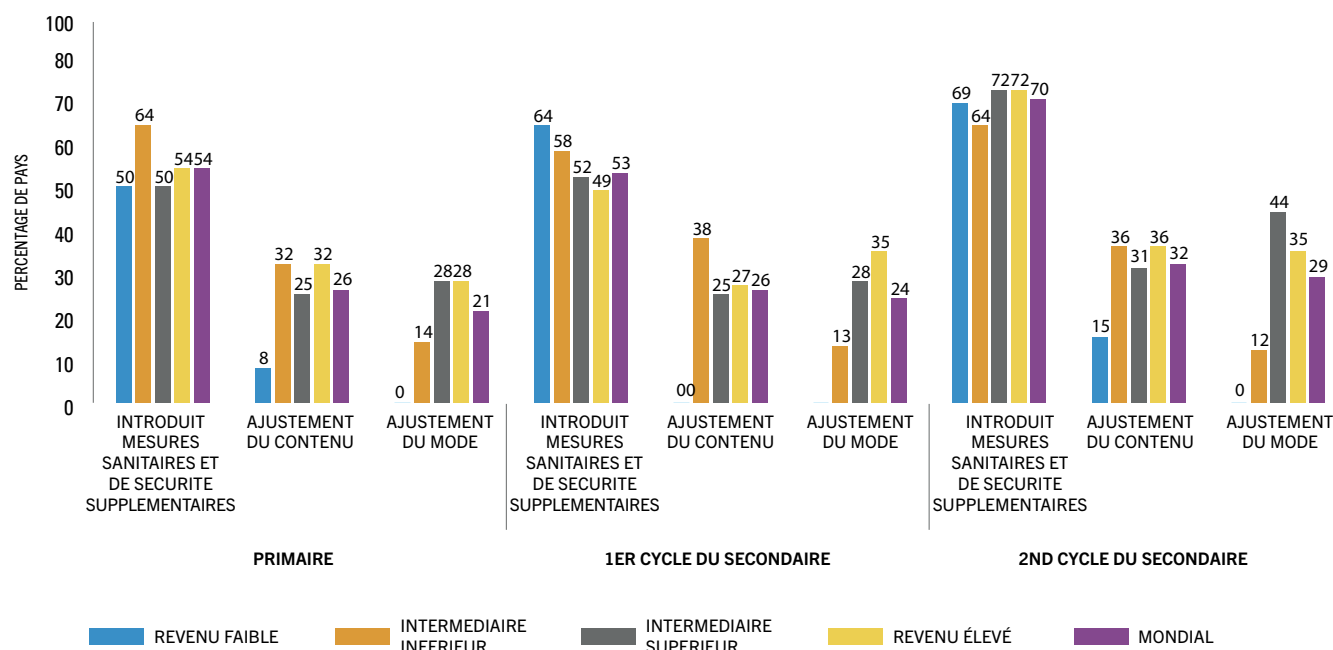
les groupes de revenus. Les examens nationaux du second cycle du secondaire ont tendance à être importants dans la plupart des pays, car ils certifient généralement l'achèvement du second cycle du secondaire et peuvent être utilisés pour accéder à l'enseignement supérieur.

Dans une mesure variable, les pays ont également introduit des politiques visant à faciliter la mise en œuvre des examens par le biais de mesures comprenant l'amélioration des normes de santé et de sécurité dans le centre d'examen, la modification du contenu de l'examen ou le passage à un modèle d'examen en ligne (Figure 2-3). Parmi ces options, la plus courante dans les pays répondants est l'introduction de mesures sanitaires et de sécurité. C'est également l'approche privilégiée au niveau du deuxième cycle du secondaire, où l'administration des examens nationaux est essentielle.

L'ajustement du contenu de l'examen est un choix moins courant dans les pays à revenu faible et intermédiaire inférieur que dans les pays à revenu élevé. Une autre option populaire parmi les pays à revenu élevé mais non parmi les pays à revenu

⁶ Pour les besoins de l'analyse, les réponses à cette question ont été regroupées en deux catégories : celles relatives à la programmation des examens nationaux et celles relatives à la mise en œuvre de l'examen national. La programmation des examens nationaux comprend les réponses suivantes : report/reprogrammation des examens ; introduction d'une évaluation/validation alternative de l'apprentissage (par exemple, évaluation du portefeuille d'apprentissage de l'étudiant) ; annulation des examens et utilisation d'une approche alternative pour la prise de décision à fort enjeu (par exemple, calcul des notes). La mise en œuvre de l'examen national comprend les réponses suivantes : Ajustement du contenu des examens (matières couvertes, nombre de questions, etc.) ; Ajustement du mode d'administration (par ordinateur, en ligne, etc.) ; Introduction de mesures de santé et de sécurité supplémentaires (espace supplémentaire entre les pupitres pour distancier les étudiants, etc.) ; Autre (veuillez préciser).

FIGURE 2-3: Part des pays ayant répondu qui ont déclaré des changements relatifs à la mise en œuvre des examens nationaux en raison de la pandémie au cours de l'année scolaire 2019/2020, par groupe de revenu et niveau d'éducation



Note: La figure indique le pourcentage de pays ayant des réponses valides. Pour chaque niveau d'éducation, seuls les pays ayant des réponses valides sont inclus. Il convient d'être prudent dans la généralisation des résultats représentés dans la figure car les pays ayant répondu à cette question ne dépassent peut-être pas 50 % de la population totale des 4-17 ans (selon le niveau d'éducation). De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenu sont disponibles à l'annexe I.

faible est l'ajustement du mode d'examen. Ces décisions reflètent la disponibilité des ressources, les différentes réalités et les contraintes auxquelles les pays sont confrontés lorsqu'ils font des choix concernant les plans d'évaluation et d'examen.

ALORS QUE TOUS LES PAYS ONT ESSAYÉ D'ADAPTER LES EXAMENS EN RAISON DE LA PANDÉMIE DE LA COVID-19, LES PAYS ONT ÉGALEMENT APPORTÉ DES CHANGEMENTS AUX CRITÈRES D'OBTENTION DU DIPLÔME

Outre les changements apportés aux examens nationaux, les pays ont également inclus l'ajustement des critères d'obtention du diplôme dans le cadre de leur plan de réouverture des écoles. Globalement, 34 % des pays répondants ont déclaré inclure des plans d'ajustement des critères d'obtention du diplôme pour l'année scolaire 2019/2020 (fin 2020) pour le niveau primaire (Figure 2-4). Cette proportion augmente progressivement avec chaque niveau d'éducation, 47 % des pays répondants le faisant pour le niveau du second cycle du secondaire.

Tous niveaux d'éducation confondus, cette approche était plus courante dans les pays à revenu moyen inférieur.

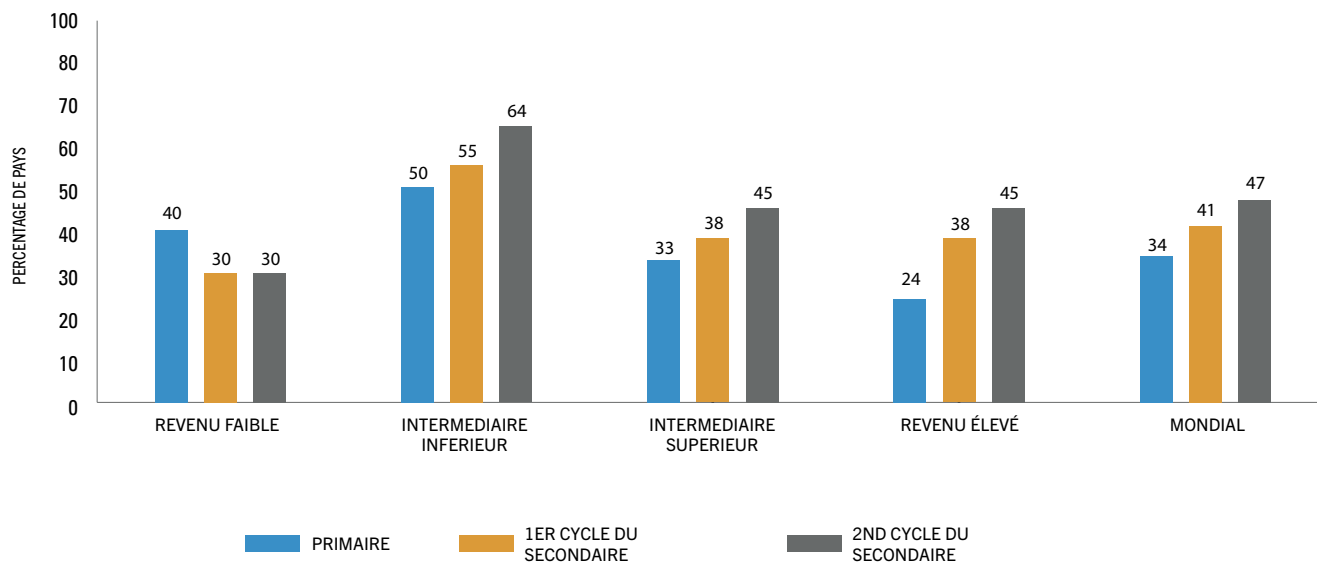
CONCLUSION

La fermeture des écoles a mis les élèves une situation inédite avec les maisons transformées en salles de classe et les élèves ont continué à accéder à l'éducation en utilisant différentes modalités d'apprentissage à distance (UNESCO, UNICEF et Banque mondiale, 2020). De même, le contenu des cours et l'enseignement ont dû être ajustés aux modalités d'apprentissage à distance (ibid).

Concrètement, cette évolution devrait creuser les inégalités en matière d'éducation (Banque mondiale, 2020 ; UNICEF, 2020). Certains élèves ont continué à apprendre et à suivre le programme scolaire, tandis que d'autres n'ont pas pu. Ces changements dus à la pandémie de la COVID-19 ont également des répercussions sur les mécanismes qui cherchent à évaluer et à certifier l'apprentissage des étudiants, ainsi que sur les mécanismes qui permettent de prendre des décisions clés sur la progression des étudiants.

Lorsque les écoles rouvriront pour des cours en présentiel, il sera important de comprendre les différences dans les niveaux de connaissances et de compétences de leurs élèves par rapport aux niveaux d'apprentissage attendus. À cette fin, la mesure de la perte d'apprentissage est

FIGURE 2-4: Part des pays ayant répondu qui ont introduit un ajustement des critères d'obtention des diplômes dans les plans de réouverture des écoles à l'échelon national/infranational (à la fin de l'année scolaire 2019/2020), par niveau d'éducation et groupe de revenu.



Note : La figure indique le pourcentage de pays ayant fourni des réponses valides. Il convient d'être prudent dans la généralisation des résultats représentés dans la figure car les pays qui ont répondu à cette question peuvent ne pas dépasser 50 % de la population totale des 4-17 ans (selon le niveau d'éducation). De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenu sont disponibles à l'annexe 1

une composante essentielle de l'offre d'une éducation adéquate, en particulier pour les élèves qui ont pris du retard pendant la fermeture des écoles. Il est également important que les systèmes éducatifs réfléchissent à la meilleure façon d'ajuster les systèmes d'évaluation et d'examen de l'apprentissage dans le contexte de la perte d'apprentissage. De nombreux systèmes éducatifs s'appuient sur des examens nationaux pour décider quels

élèves passent au niveau supérieur. Alors que les élèves se remettent d'une année difficile, avec les impacts négatifs les plus graves sur les enfants issus de milieux plus défavorisés, il sera important pour les systèmes éducatifs de repenser la meilleure façon d'évaluer et de certifier leurs élèves, tout en veillant à ce que les élèves les plus défavorisés ne portent pas le poids d'une année d'apprentissage perdue.



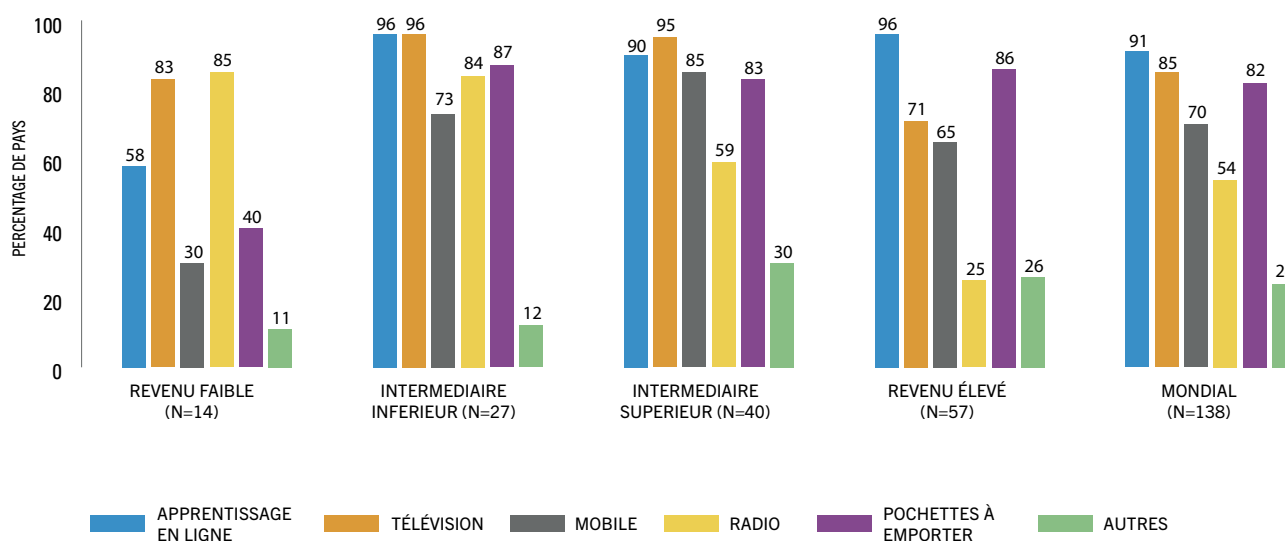
PARTIE 3

SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT À DISTANCE

Les fermetures d'écoles liées à la COVID-19 ont incité les gouvernements du monde entier à mobiliser des solutions d'apprentissage à distance pour assurer la continuité de l'enseignement. De nombreux gouvernements ont réagi rapidement et ont fourni de multiples modalités d'apprentissage à distance afin d'atteindre les enfants et les jeunes lorsque les écoles sont fermées. Ces modalités d'apprentissage à distance allaient du matériel papier à emporter à la maison aux médias audiovisuels comme la télévision et la radio, en

passant par les plateformes numériques en ligne. Ce chapitre explore les perspectives des ministères de l'éducation sur la façon dont les gouvernements ont fourni l'apprentissage à distance pendant les fermetures d'écoles liées à la COVID-19, l'adoption et l'efficacité de l'apprentissage à distance, et les défis auxquels sont confrontés les étudiants, en particulier les populations vulnérables, pour utiliser l'apprentissage à distance. Ces perspectives peuvent aider à atténuer efficacement les impacts de la crise actuelle et à renforcer la résilience des systèmes éducatifs face aux crises futures.

FIGURE 3-1 : Part des pays ayant répondu offrant une modalité d'apprentissage à distance pour au moins un niveau d'éducation, par groupe de revenu



Note : La figure montre le pourcentage de pays ayant fourni des réponses valides. L'axe des y indique le pourcentage de pays d'un groupe de revenu particulier qui ont répondu qu'ils utilisaient une modalité particulière pour au moins un des niveaux d'éducation (préscolaire, primaire, premier et second cycles du secondaire). Bien que les résultats représentés dans cette figure couvrent plus de 50 % de la population mondiale en âge d'étudier, cela peut ne pas s'appliquer à des groupes de revenus spécifiques. De plus amples informations sur la couverture de la population de chaque groupe de revenus sont disponibles à l'annexe 1.

DANS LES PAYS À REVENU FAIBLE, LA TÉLÉVISION ET LA RADIO ÉTAIENT LES MODALITÉS D'APPRENTISSAGE À DISTANCE LES PLUS POPULAIRES, TANDIS QUE DANS LES PAYS À REVENU ÉLEVÉ, LA TÉLÉVISION ET LA RADIO ÉTAIENT LES PLUS POPULAIRES.

Dans toutes les catégories de revenus, les pays ont déployé diverses modalités de haute et de basse technologie pour faciliter l'apprentissage à distance tout au long de 2020 et 2021, notamment l'apprentissage en ligne, à la télévision, à la radio, sur mobile et les pochettes à emporter. Dans l'ensemble, 99 % des pays de notre échantillon ont proposé au moins une modalité d'apprentissage à distance pour un ou plusieurs niveaux d'éducation (préscolaire, primaire, premier et second cycle du secondaire).

Environ 9 pays à revenu élevé sur 10 déclarent offrir un apprentissage à distance en ligne, contre 64 % des pays à revenu faible (Figure 3-1). Les plateformes en ligne figuraient également parmi les choix les plus populaires dans les pays à revenu intermédiaire inférieur et intermédiaire supérieur. Outre les plateformes en ligne, les pochettes à emporter étaient une modalité d'apprentissage à distance populaire dans les pays à revenu intermédiaire inférieur, intermédiaire supérieur et élevé. Une majorité de pays à revenu faible déclarent utiliser les médias audiovisuels comme la télévision (82 %) et la radio (92 %).

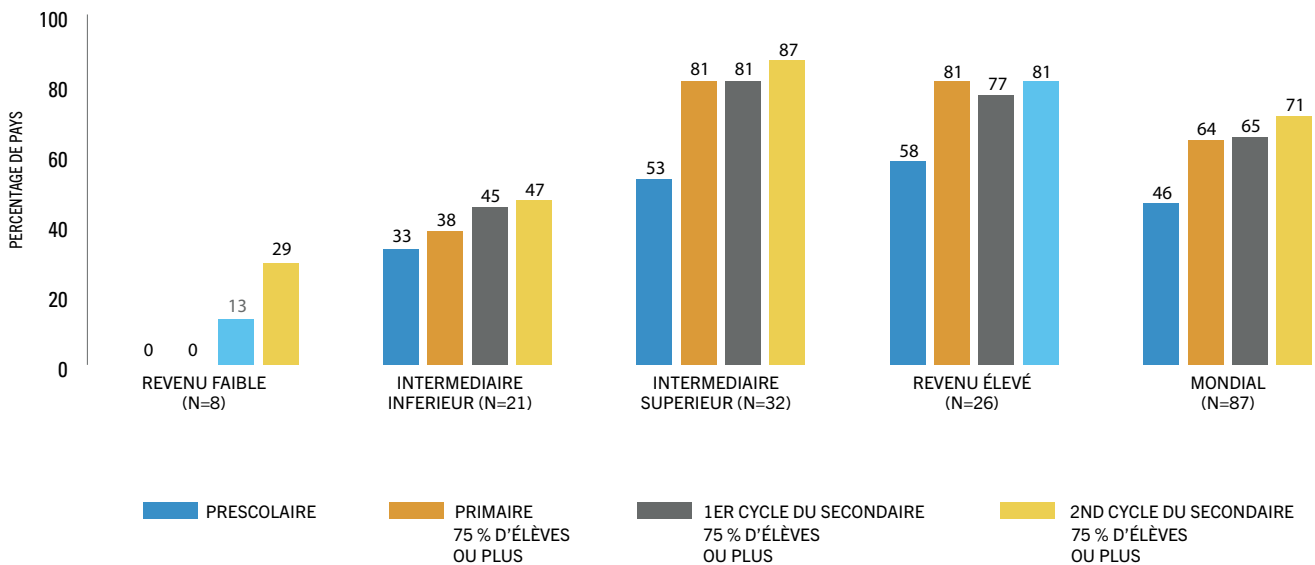
DANS TOUTES LES CATÉGORIES DE REVENUS, UNE MAJORITÉ DE PAYS ONT UTILISÉ PLUSIEURS MODALITÉS POUR FACILITER L'APPRENTISSAGE À DISTANCE

La grande majorité (94 %) des pays déclarent utiliser plusieurs modalités pour dispenser un enseignement à distance. En fait, plus de la moitié des pays déclarent utiliser cinq modalités d'apprentissage à distance ou plus. La combinaison de technologies unidirectionnelles, telles que la radio ou la télévision, avec des modalités interactives basées sur le mobile utilisant des SMS ou des appels téléphoniques, peut permettre un retour d'information personnalisé des enseignants aux élèves et potentiellement améliorer l'efficacité de l'enseignement à distance (UNICEF, 2020). En outre, l'utilisation de modalités multiples peut contribuer à accroître l'accès des enfants issus de foyers marginalisés, ruraux ou à revenu faible qui ne disposent pas de l'accès régulier à la technologie nécessaire pour accéder à l'enseignement à distance (UNICEF, 2020 et Dreesenetal., 2020).

L'OFFRE D'APPRENTISSAGE À DISTANCE NE GARANTIT PAS AUTOMATIQUÉMENT SON ADOPTION

Alors que la plupart des gouvernements dans le monde ont fourni une modalité d'apprentissage à distance pour au moins un niveau d'éducation, la fourniture de solutions d'apprentissage à distance par les gouvernements ne garantit

FIGURE 3-2: Part des pays ayant répondu dont plus de 75 % des étudiants suivent un enseignement à distance, par groupe de revenu et niveau d'éducation



Note : La figure montre le pourcentage de pays ayant fourni des réponses valides. L'axe des y montre le pourcentage de pays d'un revenu particulier qui ont répondu au sujet du pourcentage d'enfants ayant accès à l'apprentissage à distance à chaque niveau d'éducation. Il convient d'être prudent dans la généralisation des résultats représentés dans la figure car les pays qui ont répondu à cette question couvrent moins de 50 % de la population totale des 4-17 ans. De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenus sont disponibles à l'annexe 1.

pas en soi leur utilisation automatique par les apprenants. Dans l'ensemble, moins de la moitié (46 %) des pays indiquent que plus de trois élèves sur quatre ont suivi un enseignement à distance pendant les fermetures d'école en 2020 au niveau préscolaire (Figure 3-2). Il a été démontré que les investissements dans les programmes d'éducation de la petite enfance sont très rentables, non seulement pour les résultats scolaires futurs de l'enfant, mais aussi pour la société dans son ensemble (Muroga et al, 2020). Par conséquent, il est essentiel de ne pas négliger les plus jeunes enfants dans les réponses d'apprentissage à distance et d'inciter ceux qui prennent soin d'eux à faciliter l'apprentissage des enfants à la maison, en particulier pour les plus jeunes élèves du niveau préscolaire (Nugrohoetal.,2020).

Plus d'un tiers des pays à revenu faible ou intermédiaire inférieur dont la stratégie nationale d'enseignement à distance prévoyait la diffusion de cours à la télévision ou à la radio ont indiqué que moins de la moitié des élèves du primaire étaient effectivement atteints par la télévision et la radio.⁷ Il est important que les pays évitent le «paradoxe de l'enseignement à distance», c'est-à-dire que malgré la mise à disposition de technologies pour faciliter les solutions d'enseignement à distance, les étudiants n'y ont pas recours. Plusieurs facteurs peuvent accroître l'adoption et l'utilisation durable de l'apprentissage à distance, notamment en

veillant à ce que la technologie soit adaptée au contexte, que les enseignants soient bien soutenus et que le contenu soit attrayant (Aedo, Nahata et Sabarwal,2020).

IL EST ESSENTIEL D'AMÉLIORER LA PRODUCTION DE DONNÉES PROBANTES SUR L'EFFICACITÉ DE L'APPRENTISSAGE À DISTANCE

L'utilisation d'une technologie d'apprentissage à distance particulière ne se traduit pas nécessairement par la participation de l'apprenant, et pour finir par l'apprentissage. Pour tirer profit de l'enseignement à distance, l'apprenant a besoin d'un **environnement propice** comprenant, entre autres facteurs, une interaction régulière entre l'enseignant et l'élève, un suivi et un retour d'informations, une assistance à distance et un encadrement parental (Ali, Uppal et Gulliver, 2017).

Les recherches existantes sur les pertes d'apprentissage pendant les fermetures d'écoles, bien qu'encore insuffisantes et surtout limitées aux contextes à revenu élevé, suggèrent que les étudiants subissent des pertes d'apprentissage ainsi que l'augmentation des inégalités d'apprentissage au sein de certains groupes démographiques (Donnelly et Patrinos,2020). Dans notre enquête, 73 % des pays déclarent procéder à une évaluation en 2020 pour étudier l'efficacité d'au moins une stratégie

⁷ L'analyse utilise la question de l'enquête : «S10 Q1. Si la stratégie nationale d'enseignement à distance inclut la diffusion de cours à la télévision ou à la radio, quelle proportion de la population est-elle atteinte par la télévision et la radio ?» Les pays qui ont répondu uniquement à l'enquête de l'OCDE ne sont pas inclus dans l'échantillon en raison des différences de conception de l'enquête dans le questionnaire de l'OCDE.

d'apprentissage à distance, dont moins d'un tiers sont des pays à revenu faible ou intermédiaire inférieur. Il est nécessaire de produire davantage de données probantes et de meilleure qualité sur l'efficacité de l'apprentissage à distance dans les pays à revenu faible afin que les pays puissent comprendre l'ampleur de la perte d'apprentissage et essayer de l'atténuer.

LES GOUVERNEMENTS RÉPONDENT AUX PRINCIPAUX DÉFIS POUR UN APPRENTISSAGE À DISTANCE EFFICACE

Les gouvernements sont confrontés à de nombreux défis lorsqu'ils s'efforcent de trouver et de mettre en œuvre des solutions efficaces d'apprentissage à distance. Certains défis clés découlent de la capacité institutionnelle limitée pour aider les enseignants à faire la transition vers l'apprentissage à distance, de l'accès limité des populations vulnérables (notamment les filles) à l'apprentissage à distance, et du manque de politiques cohérentes et de financement pour soutenir l'apprentissage à distance.

LES ENSEIGNANTS DOIVENT ÊTRE SOUTENUS POUR FAIRE LA TRANSITION VERS L'APPRENTISSAGE À DISTANCE

Pour certains enseignants, la transition vers l'apprentissage à distance peut être une expérience frustrante pour diverses raisons, notamment une connectivité insuffisante, un manque

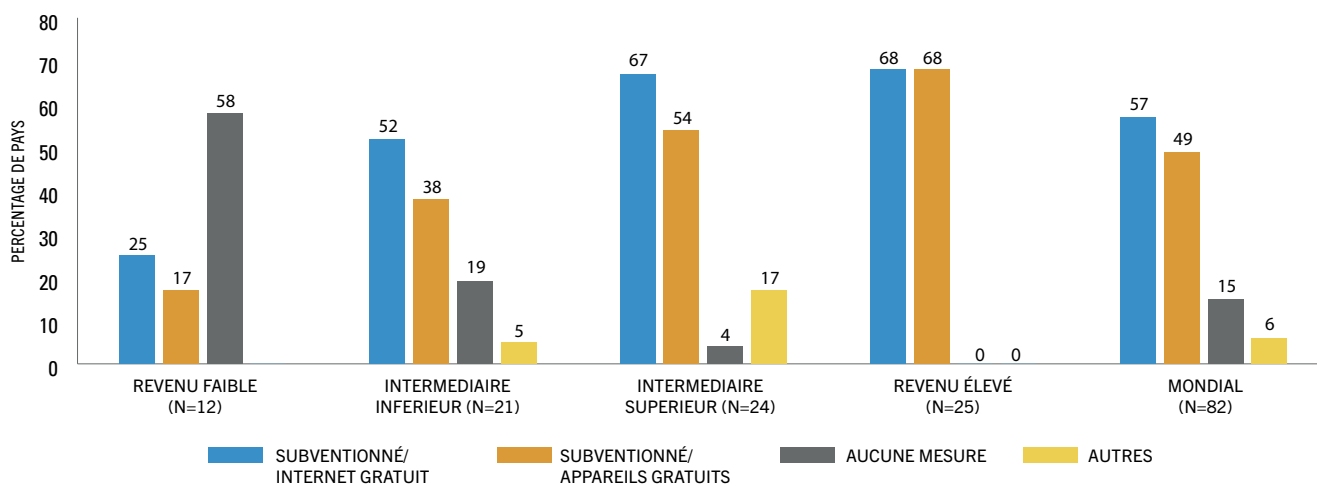
de compétences numériques ou la nécessité d'ajuster les pédagogies issues d'un contexte présentiel. Environ un dixième des pays à revenu faible et intermédiaire inférieur n'offraient aucun soutien au niveau national pour aider les enseignants à passer à l'apprentissage à distance en 2020, ce qui souligne la nécessité d'intégrer un meilleur soutien aux enseignants dans les interventions d'apprentissage à distance.⁸ Les enseignants sont un pilier essentiel des systèmes éducatifs efficaces et doivent être soutenus pour effectuer la transition vers les modalités d'apprentissage à distance et leur utilisation. Voir la section 4 pour de plus amples détails sur la façon dont les enseignants ont été soutenus pendant la pandémie.

FACILITER L'ACCÈS ET L'ADOPTION DE L'APPRENTISSAGE À DISTANCE POUR LES ÉTUDIANTS LES PLUS MARGINALISÉS

Il est important que les pays fournissent des ressources nécessaires pour faciliter l'apprentissage à distance afin que les communautés marginalisées d'élèves et d'enseignants ne soient pas laissées de côté. Par exemple, 70 % des pays ayant répondu à l'enquête de l'ISU (57 des 82 pays de notre échantillon) prévoient d'offrir un accès à Internet ou des appareils à un coût subventionné ou nul en 2021 et au-delà, afin de garantir une connectivité totale et l'accès des élèves à l'enseignement à distance en ligne (Figure 3-3). Cependant,

8 L'analyse utilise les questions de l'enquête : « S5 Q4. Comment et à quelle échelle les enseignants (des niveaux préscolaire à secondaire supérieur confondus) ont-ils été soutenus dans la transition vers l'apprentissage à distance en 2020 ? [Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent] »

FIGURE 3-3 : Part des pays ayant répondu qui ont mis en place des mesures de soutien pour faciliter l'apprentissage en ligne à distance, par groupe de revenu



Note : La figure montre le pourcentage de pays ayant fourni des réponses valides. Les pays qui ont répondu à l'OCDE ne sont pas inclus dans l'échantillon en raison des différences de conception de l'enquête dans le questionnaire de l'OCDE. Il convient d'être prudent dans la généralisation des résultats représentés dans la figure car les pays qui ont répondu à cette question couvrent moins de 50 % de la population totale des 4-17 ans. De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenu sont disponibles à l'annexe 1.



des décalages importants existent. Parmi les pays à revenu faible et intermédiaire inférieur qui ont répondu à l'enquête de l'ISU et qui proposent l'apprentissage en ligne à distance à un ou plusieurs niveaux d'éducation, un tiers n'a pas prévu de mesures au plan national pour faciliter la connectivité de ces étudiants qui rencontrent des obstacles pour y accéder. Cette situation a de graves conséquences sur l'aggravation des inégalités au niveau national et mondial en matière d'accès et d'utilisation de l'enseignement à distance en ligne.

En outre, il est essentiel que les décideurs politiques donnent la priorité à la réduction de la fracture numérique entre les sexes et veillent à ce que les filles ne soient pas exclues des possibilités d'apprentissage à distance (Amaro et al. 2020). Dans notre enquête, moins de la moitié des pays (54 sur 116) déclarent avoir pris une ou plusieurs mesures pour soutenir spécifiquement l'éducation des filles pendant la pandémie, telles qu'un soutien financier, un meilleur accès aux infrastructures, la fourniture d'appareils subventionnés, des supports d'apprentissage sur mesure et des plateformes flexibles et adaptées à leur rythme, entre autres.⁹ Quarante et un pour cent des pays (32 sur 78) ont déclaré n'avoir déployé aucune mesure spéciale pour soutenir l'éducation des filles.

ASSURER DES POLITIQUES ET DES FONDS COHÉRENTS POUR SOUTENIR L'APPRENTISSAGE NUMÉRIQUE À DISTANCE.

L'investissement dans l'apprentissage numérique à distance nécessite une prise en compte multidimensionnelle des facteurs qui affectent l'accès à un apprentissage numérique à distance de qualité. Par exemple, si les gouvernements ont besoin d'une politique et d'une stratégie solides pour l'apprentissage numérique à distance, ils ont également besoin d'un financement adéquat. Seuls 27 % des pays à revenu faible ou intermédiaire inférieur (sur un échantillon de 39 pays) contre la moitié des pays à revenu élevé (sur un échantillon total de 27 pays) disposent d'une politique explicite en matière d'apprentissage numérique à distance

pleinement opérationnelle.¹⁰ En outre, seul un quart (25 %) des pays à revenu faible par rapport à la grande majorité (96 %) des pays à revenu élevé ayant répondu à l'enquête de l'ISU, font état de dépenses régulières ou supplémentaires (en plus des dépenses régulières) pour l'apprentissage numérique à distance, une tendance qui risque de creuser plus encore la fracture numérique.

CONCLUSION

Les gouvernements du monde entier ont mobilisé une variété de modalités de hautes et de basses technologies pour faciliter l'apprentissage à distance pendant les fermetures des écoles. La plupart des pays ont déployé des modalités multiples, allant de l'enseignement en ligne, à la télévision, à la radio et au téléphone portable, en passant par les pochettes à emporter. Si les preuves de l'efficacité de l'apprentissage à distance sont encore récentes, les principaux enseignements tirés des efforts déjà mis en œuvre par les pays peuvent contribuer à rendre l'apprentissage à distance plus efficace à l'avenir. Premièrement, il est évident que la simple offre d'apprentissage à distance ne suffit pas à susciter l'adhésion et la participation. Deuxièmement, pour être efficace, l'apprentissage à distance nécessite la conception et la mise en place de stratégies de hautes et de basses technologies adaptées au contexte, ainsi qu'un environnement favorable (par exemple, un accès subventionné à la technologie pour les élèves et un soutien aux enseignants) pour atténuer les risques de perte d'apprentissage, de désengagement et d'exclusion. Les gouvernements doivent également élaborer une politique d'intégration de l'apprentissage numérique dans l'éducation clairement définie et opérationnalisée, ainsi qu'un financement suffisant et régulier. Il est important de s'appuyer sur les enseignements tirés de la fourniture d'apprentissage à distance non seulement pour atténuer les effets de la pandémie actuelle sur l'éducation, mais aussi pour renforcer la résilience face aux crises futures.

9 L'analyse a utilisé les questions de l'enquête : « S9 Q3. Parmi les mesures suivantes, lesquelles ont été prises pour soutenir l'éducation (CITE 0 à CITE 3) des groupes vulnérables pendant la pandémie ? »

10 L'analyse utilise la question d'enquête : « S10 Q2A-D. Pour chacune des catégories ci-dessous, veuillez sélectionner de 1 à 4 l'affirmation qui reflète le mieux l'état de l'apprentissage numérique et des TIC dans votre pays. » Les pays qui ont répondu à l'OCDE ne sont pas inclus dans l'échantillon en raison des différences de conception de l'enquête dans le questionnaire de l'OCDE.



© UNICEF/UN1330852/DEJONGH

PARTIE 4

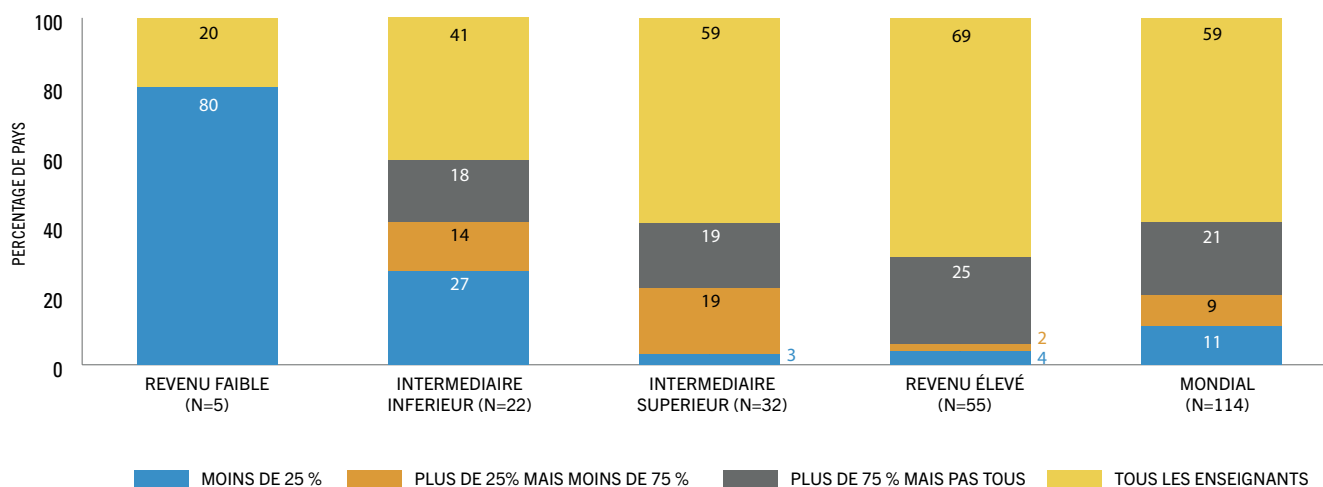
LES ENSEIGNANTS ET LE PERSONNEL ÉDUCATIF

A lors que la pandémie de la COVID-19 a perturbé les économies et le mode de vie des populations, entraînant notamment de la fermeture des écoles dans le monde entier, les enseignants ont continué à jouer un rôle essentiel pour permettre à des millions d'élèves dans le monde d'apprendre. Leur capacité d'adaptation a été un élément clé de la résilience dont les systèmes éducatifs ont fait preuve en réponse à la perturbation. Grâce à leur esprit d'innovation et à leur ingéniosité, et avec le soutien des gouvernements et des parents, les enseignants relèvent le défi.

LA PLUPART DES PAYS ONT EXIGÉ QUE TOUS LES ENSEIGNANTS CONTINUENT D'ENSEIGNER PENDANT LA FERMETURE DES ÉCOLES, BIEN QUE CELA VARIE EN FONCTION DU NIVEAU DE REVENU

Alors que les pays passent à l'enseignement à distance suite à la fermeture des écoles en 2020, la plupart des enseignants ont été appelés à passer à l'enseignement à distance/en ligne. Environ 80 % des pays déclarent que la totalité, ou au moins trois quarts de leurs enseignants ont été appelés à enseigner à distance/en ligne (Figure 4-1). La proportion de pays déclarant avoir pratiqué l'enseignement à distance/en

FIGURE 4-1 : Conditions de travail, par groupe de revenu



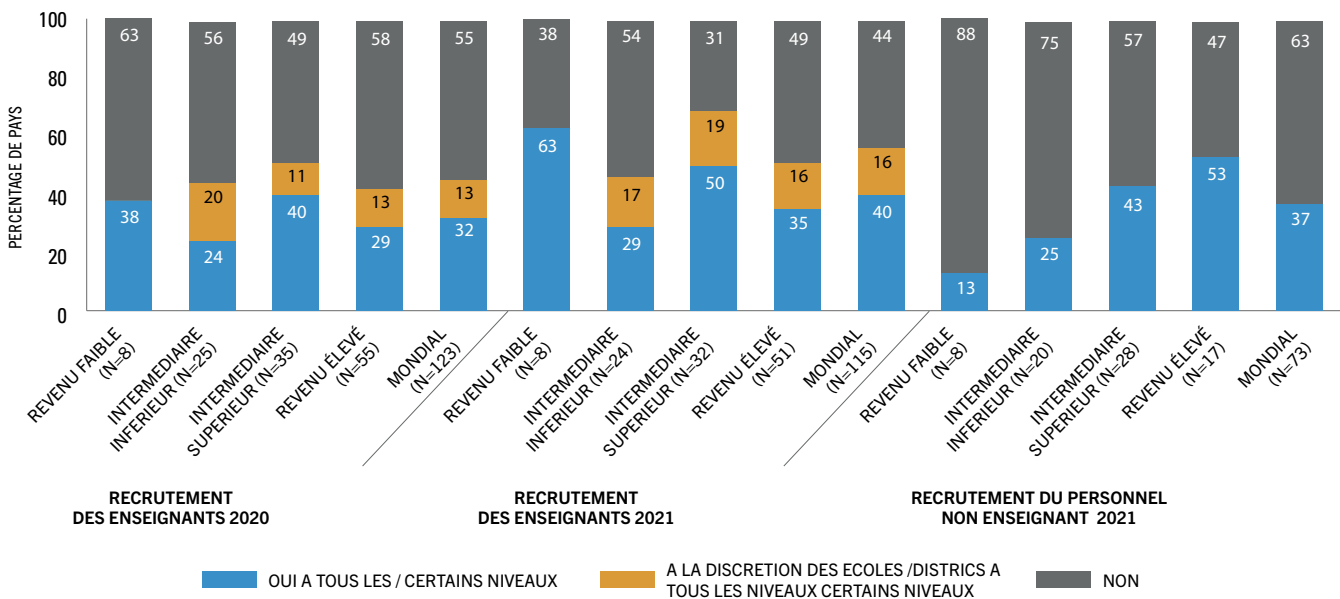
Note : La figure indique le pourcentage de pays ayant fourni des réponses valides. Il convient d'être prudent dans la généralisation des résultats représentés dans la figure car les pays qui ont répondu à cette question couvrent moins de 50 % de la population totale des 4-17 ans. De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenu sont disponibles à l'annexe 1.

ligne varie considérablement selon les groupes de revenus, les pays les plus riches étant plus susceptibles d'avoir demandé à tous ou à la plupart de leurs enseignants de dispenser un enseignement à distance/en ligne pendant les fermetures. Plus de 60 % des pays à revenu intermédiaire supérieur et élevé déclarent avoir demandé à tous leurs enseignants d'enseigner à distance, contre 41 % des pays à revenu intermédiaire inférieur et 20 % des pays à revenu faible.

Dans la moitié des pays qui ont demandé à tous les enseignants de continuer à enseigner, ceux-ci ont pu le faire depuis les locaux scolaires. Cela était plus fréquemment le cas dans les pays à revenu élevé (57 %), tandis que dans la plupart des pays à revenu faible ou intermédiaire, les enseignants qui étaient tenus de continuer à enseigner ne pouvaient pas le faire depuis les locaux scolaires.



FIGURE 4-2: Recrutement d'enseignants et d'autres personnels éducatifs supplémentaires, par groupe de revenu



Note: La figure montre le pourcentage de pays ayant fourni des réponses valides. Les pays qui ont répondu à l'OCDE ne sont pas inclus dans l'échantillon pour le recrutement de personnel non enseignant en raison des différences dans la conception de l'enquête dans le questionnaire de l'OCDE. L'option «Fait à la discrétion des écoles/districts» n'était pas incluse. Il convient d'être prudent dans la généralisation des résultats représentés dans la figure car les pays qui ont répondu à cette question couvrent moins de 50 % de la population totale des 4-17 ans. De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenus sont disponibles à l'annexe 1.

En moyenne, tous groupes de revenu confondus, 3 pays sur 10 ont recruté des enseignants supplémentaires pour soutenir l'enseignement après la réouverture au cours de l'année scolaire 2019/20, et cette proportion est passée à 4 sur 10 en 2020/2021 (Figure 4-2). Notamment, les pays à revenu faible (38 %) en 2019/20 étaient plus susceptibles d'avoir recruté des enseignants supplémentaires que tout autre groupe de revenu, et la proportion a presque doublé (63 %) en 2020/21. Au cours des deux années, environ 2 pays sur 10 dans chaque groupe de revenu, à l'exception des pays à revenu faible qui n'en avaient aucun, indiquent que la décision de recruter des enseignants supplémentaires était laissée à la discrétion des écoles ou des districts.

Les pays déclarent également recruter du personnel non enseignant pour la réouverture des écoles. Par exemple, 4 répondants sur 10 à l'enquête de l'ISU déclarent avoir recruté du personnel non enseignant pour la réouverture des écoles pour l'année scolaire 2020/21. Le personnel non enseignant recruté comprenait des agents de nettoyage, des agents de santé, des conseillers, des agents de sécurité et du personnel informatique, pour n'en citer que quelques-uns. La plupart des pays indiquent que la fermeture des écoles en 2019/20 n'a pas eu d'incidence sur les salaires et avantages sociaux de leurs enseignants. Seuls 10 % des pays ayant répondu font état de changements (trois pour cent signalent une diminution et sept pour cent une augmentation). Dans quelques autres

cas (cinq pour cent), la décision a été laissée à la discrétion des écoles ou des districts.

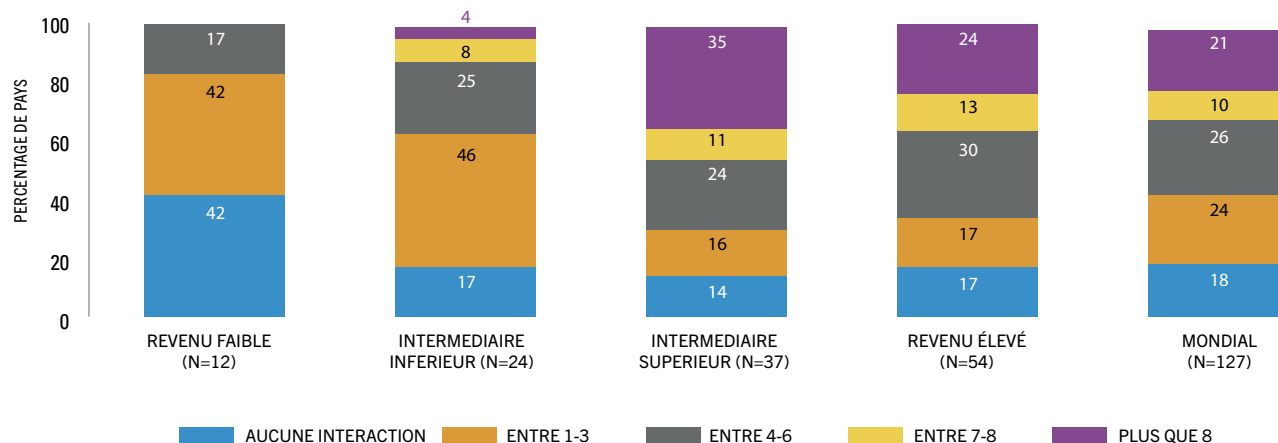
LES PAYS PLUS RICHES ONT UTILISÉ UN PLUS LARGE ÉVENTAIL DE MÉTHODES D'INTERACTION ENTRE LES ENSEIGNANTS, LES PARENTS ET/OU LES ÉLÈVES PENDANT LA FERMETURE DES ÉCOLES

En moyenne, dans tous les groupes de revenu, les gouvernements ont encouragé plus de quatre types différents de méthodes d'interaction entre les enseignants et les parents et/ou les élèves pendant les fermetures d'écoles (Figure 4-3). Toutefois, cette moyenne masque de grandes différences entre les pays, allant de 1,5 pour les pays à revenu faible à 5 pour les pays à revenu intermédiaire supérieur et à revenu élevé.

Dans l'ensemble, 18 % des pays ont indiqué qu'ils n'encourageaient pas d'interactions spécifiques entre les enseignants et les parents/élèves, ou qu'ils laissaient cette tâche à la discrétion des écoles ou des districts. À l'autre extrémité, 30 % des pays ont encouragé sept méthodes différentes ou plus d'interactions entre les enseignants et/ou les parents.

Les appels téléphoniques, les applications de messagerie et les courriels étaient les moyens les plus courants que les

FIGURE 4-3 : Nombre d'interactions encouragées entre les enseignants et les parents et/ou les élèves durant la fermeture des écoles



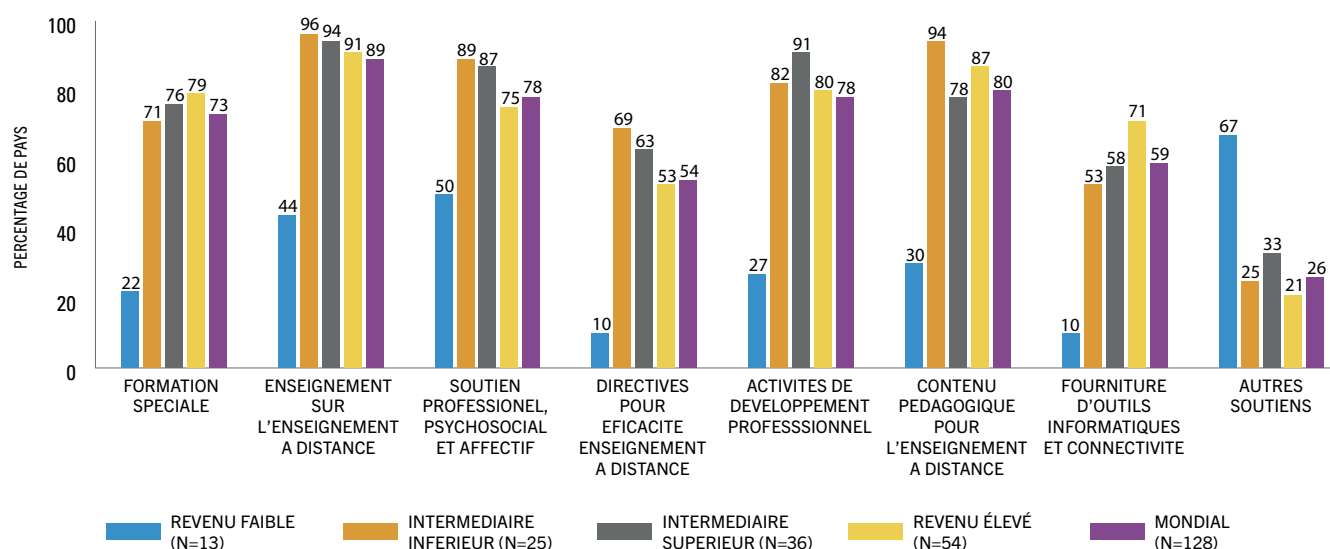
Note : La figure montre le pourcentage de pays ayant fourni des réponses valides. Le nombre total d'interactions est basé sur les pays qui ont répondu «Oui» à une méthode d'interaction. Il convient d'être prudent dans la généralisation des résultats représentés dans la figure car les pays qui ont répondu à cette question couvrent moins de 50 % de la population totale des 4-17 ans. De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenu sont disponibles à l'annexe 1.

enseignants étaient encouragés à utiliser pour maintenir la communication avec les élèves et leurs parents/tuteurs. À l'échelle mondiale, trois pays sur quatre encourageaient les enseignants à utiliser les appels téléphoniques ou la vidéoconférence, tandis que seul un pays sur quatre encourageait les visites à domicile. Les pays à revenu intermédiaire supérieur et à revenu élevé ont encouragé un mélange de méthodes telles que les appels téléphoniques et les vidéoconférences (75 %), les applications de texte ou de messagerie (73 %) et les plateformes électroniques dédiées

à la disposition des enseignants, des élèves et des parents (72 %).

Cependant, seule la moitié des pays à revenu faible déclarent encourager l'utilisation d'appels téléphoniques ou d'applications de messagerie, et les plateformes dédiées à l'école en ligne et le courrier électronique (22 % chacun) sont encore moins courantes. Étant donné la nécessité d'assurer la sécurité pendant la pandémie, les visites à domicile sont, sans surprise, moins fréquentes dans toutes les catégories de revenu.

FIGURE 4-4 : Soutien fourni aux enseignants à l'échelle nationale, par type de soutien et par groupe de revenu (N=128)



Note : La figure indique le pourcentage de pays ayant fourni des réponses valides. Bien que les résultats représentés dans cette figure couvrent plus de 50 % de la population mondiale en âge d'étudier, cela peut ne pas s'appliquer à des groupes de revenus spécifiques. De plus amples informations sur la couverture de la population de chaque groupe de revenus sont disponibles à l'annexe 1.



CONTRAIREMENT AUX AUTRES GROUPES DE REVENU, PEU DE PAYS À REVENU FAIBLE ONT FOURNI UN SOUTIEN AUX ENSEIGNANTS

La plupart des pays, toutes catégories de revenu confondues, déclarent fournir aux enseignants divers soutiens pour faciliter l'apprentissage à distance/en ligne et promouvoir le bien-être des enseignants. Dans l'ensemble, les instructions données aux enseignants sur la manière de dispenser leurs cours par le biais de l'apprentissage à distance (89 %) et le soutien professionnel psychosocial et émotionnel (78 %) sont les aides les plus courantes fournies à l'échelle nationale (Figure 4-4). Une majorité de pays, à l'exception de la catégorie des pays à revenu faible, déclare également soutenir les enseignants en leur fournissant des contenus pédagogiques adaptés à l'enseignement à distance, des activités de développement professionnel sur la pédagogie et l'utilisation efficace des technologies avec diverses pédagogies, ainsi que la gratuité des outils informatiques et de la connectivité.

De même, dans tous les groupes de revenu, à l'exception des pays à revenu faible, il ne semble pas y avoir de variations significatives dans les proportions de pays qui déclarent avoir soutenu les enseignants à différents niveaux administratifs (national, infranational et scolaire). En général, une proportion similaire de pays riches déclare avoir soutenu les enseignants par école aux échelons national, infranational et scolaire. Cependant, le soutien apporté aux enseignants varie aux différents échelons administratifs parmi les pays à revenu faible. Par exemple, alors qu'environ la moitié des pays à revenu faible déclare que les enseignants ont reçu des instructions sur l'apprentissage à distance aux échelons national et infranational, seul un sur cinq déclare que ce soutien a été offert à chaque école. En particulier, aucun pays à revenu faible n'a déclaré avoir fourni un soutien en

matière d'informatique (outils et connectivité gratuites) ou des directives sur la préparation d'une classe virtuelle au niveau de l'école, ce qui illustre bien la fracture numérique entre les pays à hauts et à bas revenus.

A partir de février 2021, environ deux tiers des pays ayant répondu ont déclaré que les enseignants étaient ou seraient une cible prioritaire pour la vaccination contre la COVID-19, que ce soit dans le cadre d'une mesure nationale de vaccination (57 %) ou de l'initiative COVAX (9 %). Comme on pouvait s'y attendre, seuls les pays à revenu faible ou intermédiaire ont répondu qu'ils accordaient la priorité à la vaccination des enseignants dans le cadre de l'initiative COVAX.

CONCLUSION

Dans la plupart des pays, les enseignants ont dû passer à l'enseignement à distance/en ligne et communiquer avec les élèves et les familles en utilisant diverses méthodes pour que l'apprentissage se poursuive en toute sécurité pendant les fermetures d'écoles en 2019/20. Comme ils ont continué à jouer un rôle de première ligne dans la pandémie, les enseignants ont reçu divers soutiens dans le cadre des efforts gouvernementaux visant à faciliter l'apprentissage à distance/en ligne. Alors que les programmes de vaccination COVID-19 se multiplient, de nombreux pays donnent la priorité aux enseignants dans les plans nationaux de déploiement et de vaccination pour la COVID-19, une mesure nécessaire pour rendre la réouverture des écoles possible et sûre. Les gouvernements doivent continuer à donner la priorité à la vaccination des enseignants afin de respecter leur engagement de réouverture des écoles pour un apprentissage en présentiel en toute sécurité.



© UNICEF/UN13295107

PARTIE 5

RÉOUVERTURE DES ÉCOLES

Reconnaissant l'impact négatif de la fermeture des écoles sur l'apprentissage et le bien-être des enfants, les organisations internationales ont appelé les pays à donner la priorité aux écoles dans leurs plans de réouverture (UNESCO, UNICEF, Banque mondiale, PAM et HCR, 2021).

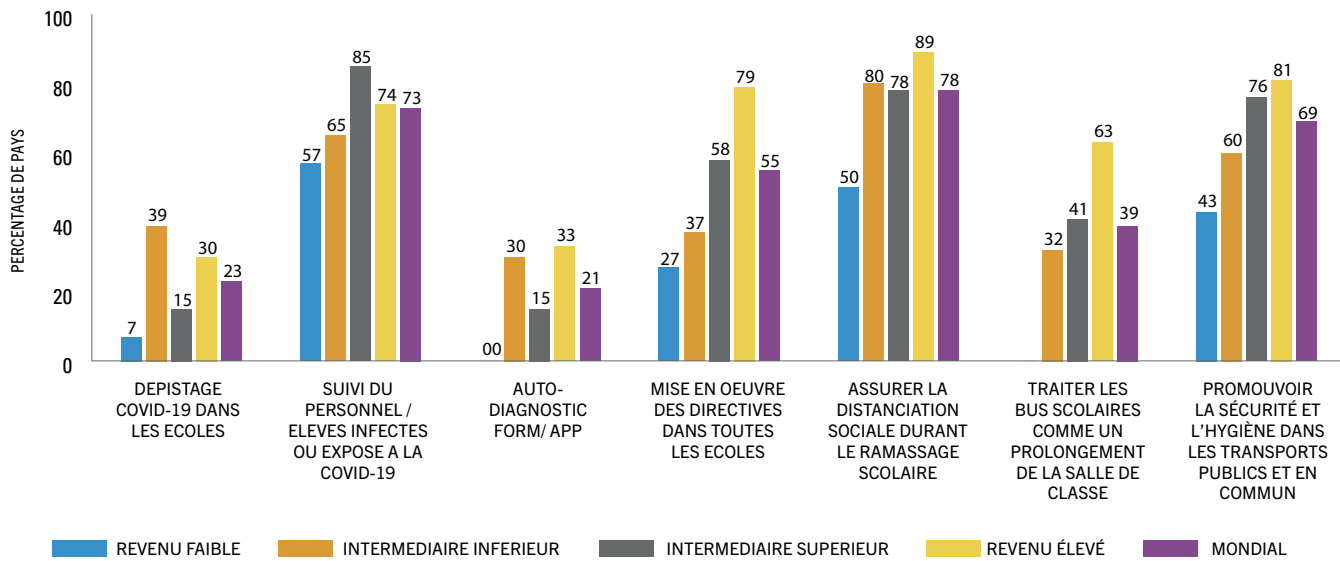
Cette section présente les résultats des mesures mises en place par les pays pour assurer la réouverture des écoles en toute sécurité, ainsi que pour suivre et soutenir le retour des enfants à l'école. La réouverture des portes de l'école ne suffit pas. Les élèves, notamment les plus défavorisés, auront besoin d'un soutien adapté et durable pour les aider à se réadapter et à rattraper les apprentissages perdus (Giannini, Jenkins & Saavedra, 2021). Ils peuvent également avoir besoin d'un soutien pour faire face aux problèmes de santé mentale, à la violence de genre et à d'autres problèmes qui peuvent apparaître ou s'aggraver pendant la fermeture des écoles. Elle

décrit également l'utilisation de mesures pour la reprise après la réouverture de l'école, en particulier des mesures pour remédier aux opportunités d'apprentissage perdues.

LA RÉOUVERTURE DES ÉCOLES EN TOUTE SÉCURITÉ NÉCESSITE UNE COORDINATION AVEC D'AUTRES SECTEURS.

Pour minimiser la transmission des maladies dans les écoles, il faut des mesures que les écoles peuvent mettre en œuvre avec leurs infrastructures existantes et un investissement supplémentaire limité (comme une plus grande hygiène des mains ou la ventilation de l'air), ainsi que des mesures qui peuvent nécessiter davantage d'investissements, une coordination entre le secteur de l'éducation et d'autres secteurs (comme la santé ou les transports) et un engagement public. Au niveau mondial, 98 pays sur 99 ont confirmé que leur ministère de

FIGURE 5-1 : Mesures complexes incluses dans les directives de santé et d'hygiène des écoles approuvées par le ministère

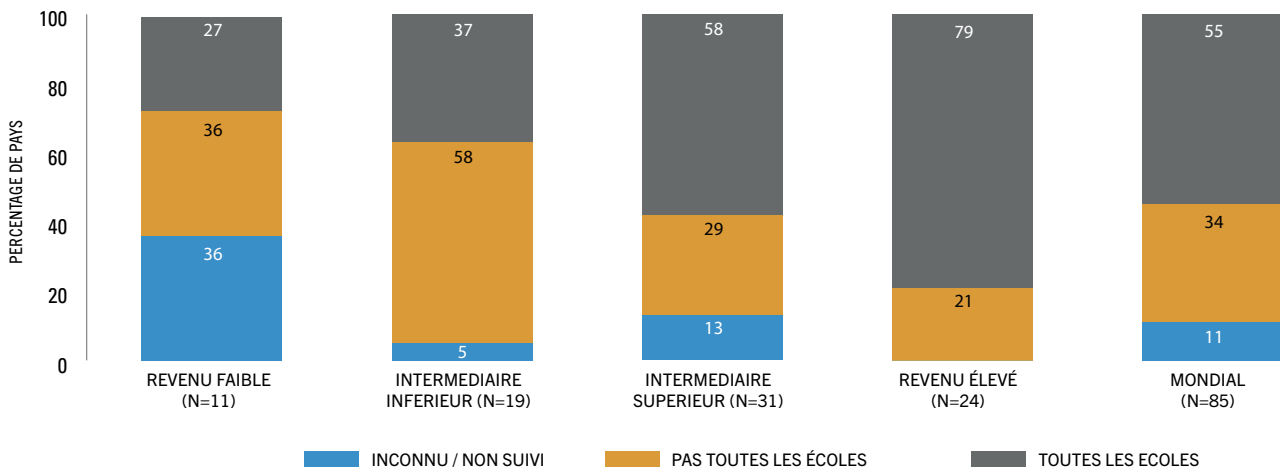


Note : La figure montre le pourcentage de pays ayant fourni des réponses valides. Les pays qui ont répondu à l'OCDE ne sont pas inclus dans l'échantillon en raison des différences de conception de l'enquête dans le questionnaire de l'OCDE. Les mesures sélectionnées sont affichées en fonction du degré de coordination qu'elles nécessitent avec d'autres secteurs ou entre les niveaux de gouvernance dans le secteur de l'éducation. La taille de l'échantillon pour les mesures représentées ici est basée sur trois questions différentes (Kq2, Kq2b, Kq4). Il convient d'être prudent dans la généralisation des résultats représentés dans la figure car les pays qui ont répondu à cette question couvrent moins de 50 % de la population totale des 4-17 ans. De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenu sont disponibles à l'annexe 1.

l'éducation avait approuvé des directives et des mesures spécifiques en matière de santé et d'hygiène pour les écoles. Les pays ont réagi à la pandémie de manière quasi universelle en encourageant les pratiques qui atténuent la transmission dans les écoles, notamment celles liées à la distanciation physique et à l'hygiène des mains et des voies respiratoires (Figure 5-1). Le taux déclaré d'utilisation de toutes les mesures était plus élevé dans la phase actuelle de l'enquête par rapport à la phase précédente

en juillet-octobre 2020. Les plus fortes augmentations ont été constatées dans l'utilisation de l'auto-isolément et le suivi du personnel/des étudiants exposés à/infectés par la COVID-19. Cependant, les activités qui nécessitent des investissements supplémentaires ou une coordination avec d'autres secteurs, comme la recherche des cas contacts, le dépistage de la COVID-19 dans les écoles, la gestion des déchets et la sécurité des transports, affichent toujours des taux d'adoption plus faibles.

FIGURE 5-2 : Part estimée des écoles mettant en œuvre les directives de santé et d'hygiène des écoles



Note : La figure montre le pourcentage de pays ayant fourni des réponses valides. Les pays qui ont répondu à l'OCDE ne sont pas inclus dans l'échantillon en raison des différences de conception de l'enquête dans le questionnaire de l'OCDE. Il convient d'être prudent dans la généralisation des résultats représentés dans la figure car les pays qui ont répondu à cette question couvrent moins de 50 % de la population totale des 4-17 ans. De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenu sont disponibles à l'annexe 1.

FIGURE 5-3 : Goulets d'étranglement dans la mise en œuvre des directives de santé et d'hygiène, par niveau de revenu

	MANQUE D'ENGAGEMENT A LA SECURITE DU PUBLIC	MANQUE DE RESSOURCES POUR LA MISE EN ŒUVRE DES MESURES SANITAIRES ET SOCIALES PUBLIQUES	FAIBLE CULTURE DE LA SECURITE	MANQUE DE STRCUTURES MEDICALES AU NIVEAU COMMUNAUTAIRE	MANQUE DE SERVICES DE PORTE A PORTE DURANT LA PERIODE DE QUARANTAINE
Revenu faible (N=14)	50	64	50	64	43
Intermediaire inferieur (N=20)	60	65	55	40	30
Intermediaire superieur (N=26)	54	27	31	15	19
Revenu élevé (N=22)	18	14	18	14	9
Global (N=82)	45	39	37	29	23

	MANQUE D'APPLICATION STRICTE DES REGLES DE L'OMS	STIGMATISATION PUBLIQUE	MANQUE D'ENGAGEMENT ADMINISTRATIF & SOUTIEN AU NIVEAU COMMUNAUTAIRE	MANQUE DE COMMUNICATION APPROPRIEE ENTRE LES CONSEILLERS DE SANTE ET LE PUBLIC	MANQUE DE COMMUNICATION APPROPRIEE ENTRE LES CONSEILLERS ET LE PUBLIC
Revenu faible (N=14)	43	14	21	7	7
Intermediaire inferieur (N=20)	25	25	15	15	5
Intermediaire superieur (N=26)	12	12	8	12	4
Revenu élevé (N=22)	0	9	0	0	5
Global (N=82)	17	15	10	10	5

Note : La figure montre le pourcentage de pays ayant fourni des réponses valides. Les pays qui ont répondu à l'OCDE ne sont pas inclus dans l'échantillon en raison des différences de conception de l'enquête dans le questionnaire de l'OCDE. L'échelle de couleurs est cohérente pour tous les groupes de revenus, à l'exception des pays du monde entier qui utilisent une règle d'échelle de couleurs différente. Il convient d'être prudent dans la généralisation des résultats représentés dans la figure car les pays qui ont répondu à cette question couvrent moins de 50 % de la population totale des 4-17 ans. De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenu sont disponibles à l'annexe 1.

LES PAYS À REVENU FAIBLE ONT BESOIN D'UN SOUTIEN SUPPLÉMENTAIRE POUR LA MISE EN ŒUVRE DE MESURES DE SÉCURITÉ COMPLEXES ET EXIGEANTES EN RESSOURCES

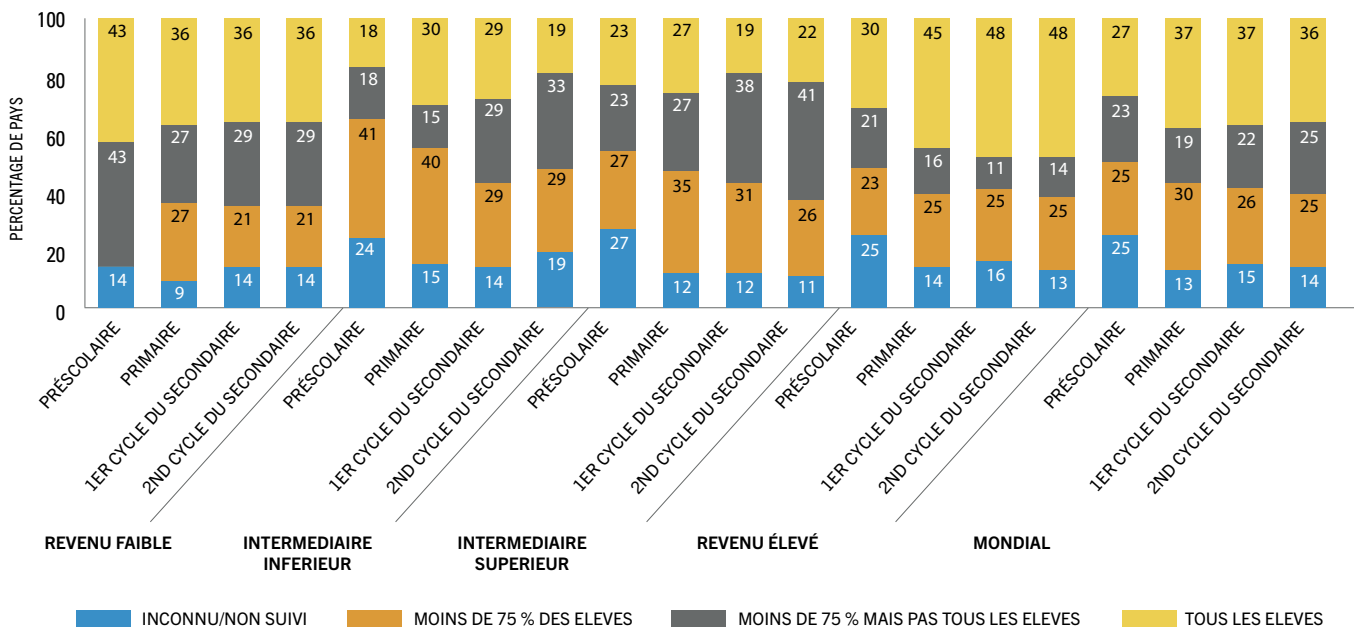
Les pays à revenu faible ont le plus de mal à mettre en œuvre les activités les plus coûteuses et les plus exigeantes en termes de coordination, et à garantir que même les mesures les plus élémentaires d'atténuation des maladies sont mises en place (Figure 5-1). Par exemple, 57 % des répondants des pays à revenu faible de l'échantillon ont déclaré que leur pays suit les étudiants ou le personnel exposés à/infectés par la COVID-19, contre une moyenne mondiale de 73 %. Bien que la promotion de l'hygiène des mains soit presque universelle dans tous les pays, seul un pays à revenu faible sur 11 a déclaré disposer de ressources suffisantes (telles que savon, eau propre, installations EAH et masques) pour assurer la sécurité de tous les apprenants et du personnel, contre 96 % des répondants des pays à revenu élevé. Enfin, alors que 55 % des pays dans le monde indiquent que les directives en matière de santé et de sécurité sont appliquées dans toutes les écoles, seule une personne interrogée sur quatre dans les pays à revenu faible fait état d'une application universelle (Figure 5-2).

Lorsqu'on demande d'identifier les goulets d'étranglement qui entravent la mise en œuvre des mesures de sécurité, le manque d'engagement ou de culture de la sécurité au sein de la population domine les réponses (Figure 5-3). Le manque de ressources et de structures médicales dans la communauté est également une préoccupation centrale pour les pays à revenu faible. Ces pays doivent également compter davantage sur les bailleurs de fonds étrangers pour financer l'achat des ressources nécessaires à la sécurité du personnel scolaire et des apprenants, avec 80 % des répondants des pays à revenu faible citant les bailleurs de fonds étrangers comme source de financement, contre 22 % dans les pays à revenu élevé.

MÊME APRÈS LA RÉOUVERTURE DES ÉCOLES, CERTAINS ÉLÈVES PEUVENT NE PAS RETOURNER À L'ÉCOLE

Les expériences passées de fermetures prolongées et généralisées d'écoles indiquent qu'il s'agit d'un risque, en particulier pour les élèves les plus vulnérables (par exemple, Hallgarten, 2020 ; Wagner & Warren, 2020). Un mois après le pic mondial de fermetures d'écoles, moins d'un tiers des pays suivis par l'UNICEF ont inclus des considérations relatives au suivi de la réinscription/de la fréquentation dans leurs plans

FIGURE 5-4: Part estimée d'élèves qui ont assisté aux cours en présentiel après la réouverture des écoles, par niveau d'éducation et groupe de revenu du pays



Note : La figure indique le pourcentage de pays ayant fourni des réponses valides. Il convient d'être prudent dans la généralisation des résultats représentés dans la figure car les pays qui ont répondu à cette question peuvent ne pas dépasser 50 % de la population totale des 4-17 ans (selon le niveau d'éducation). De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenu sont disponibles à l'annexe 1.

nationaux de réouverture des écoles (Nugroho et al., 2020). Des progrès ont depuis été enregistrés dans le suivi de la rescolarisation, car un an après le début de la fermeture des écoles, 85 % des pays ont été en mesure de fournir une estimation de la proportion d'élèves du primaire et du premier cycle du secondaire qui ont fréquenté l'école en présentiel après la première vague de réouverture (Figure 5-4). Cependant, un pays sur quatre ne surveillait pas les niveaux de fréquentation des élèves du préscolaire.

Près de la moitié des pays à revenu élevé ont indiqué que tous les élèves du primaire et du secondaire étaient physiquement présents à la réouverture des écoles. En revanche, moins d'un tiers des pays à revenu faible et intermédiaire ont déclaré que tous les élèves avaient repris l'école en présentiel après la première vague de réouverture. Globalement, et dans tous les pays à l'exception du groupe à revenu faible, les pays ont signalé une baisse de la fréquentation scolaire pour les élèves du préscolaire.

MALGRÉ QUELQUES PROGRÈS, LES MESURES VISANT À PRÉVENIR L'ABANDON SCOLAIRE PRÉCOCE NE SONT PAS LARGEMENT APPLIQUÉES POUR SOUTENIR LES ÉLÈVES À RISQUE

La sensibilisation des enfants qui ne retournent pas à l'école était la réponse nationale la moins fréquemment signalée pour

préparer la réouverture des écoles en mai 2020 (Nugroho et al., 2020). Un an plus tard, cependant, la plupart des pays à revenu faible ou intermédiaire ont pu déclarer avoir utilisé au moins une forme de mesure de sensibilisation ou de soutien pour encourager les élèves vulnérables à retourner à l'école.

Pour soutenir le retour à l'école, les pays ont le plus souvent apporté des modifications aux services d'Eau, d'Assainissement et d'Hygiène (EAH) ou entrepris un engagement communautaire (Figure 5-5). La prévalence élevée et constante de ces mesures au sein de toutes les populations à risque suggère que les pays ont fait état de mesures généralisées d'aide au retour à l'école, sans cibler des populations vulnérables spécifiques.

Les précédentes réponses aux pandémies ont rarement donné la priorité à l'éducation, compte tenu des défis sanitaires et économiques à relever. (Hallgarten, 2020). L'enquête actuelle indique que cela est peut-être encore le cas. Les mécanismes permettant de suivre les élèves qui ne retournent pas à l'école en milieu scolaire n'ont été mentionnés que par environ un tiers des pays, et seuls les pays à revenu intermédiaire supérieur ont fréquemment signalé l'utilisation de cette mesure. Des mesures plus coûteuses, telles que des incitations financières (argent, nourriture ou transport) ou l'exonération des frais (frais de scolarité ou d'uniforme, par exemple), étaient généralement moins souvent signalés. Une littérature abondante appuie



FIGURE 5-5: Mesures de sensibilisation/de soutien pour encourager le retour à l'école des populations vulnérables, par niveau d'éducation et par groupe de revenu du pays

Niveau de revenu	Catégorie	Mesures de sensibilisation/de soutien				
		MODIFICATIONS DES SERVICES EAH	PARTICIPATION COMMUNAUTAIRE	TRACAGE DANS LES ECOLES	INCITATIONS FINANCIERES/ EXONERATION DES FRAIS SCOLAIRES	EXAMEN/REVISION DES POLITIQUES D'ACCES
REVENU FAIBLE (N=12)	Handicap	58	75	8	8	17
	Appartenance	63	63	13	25	25
	Ethnique	50	75	8	17	17
	Filles	67	67	22	22	33
	Réfugié	63	63	25	25	25
	Autre					
INTERMEDIAIRE INFÉRIEUR (N=24)	Handicap	59	50	36	32	41
	Appartenance	65	53	35	24	35
	Ethnique	71	38	24	24	33
	Filles	67	56	33	33	44
	Réfugié	67	4	2	43	33
	Autre		3			
INTERMEDIAIRE SUPÉRIEUR (N=30)	Handicap	65	48	62	32	23
	Appartenance	70	47	70	26	15
	Ethnique	47	44	53	11	11
	Filles	61	53	67	38	28
	Réfugié	77	44	65	32	19
	Autre					
REVENU ÉLEVÉ (N=41)	Handicap	38	23	49	16	29
	Appartenance	43	20	43	16	20
	Ethnique	39	13	30	9	16
	Filles	42	17	41	23	20
	Réfugié	47	26	50	2	18
	Autre					
MONDIAL (N=107)	Handicap	53	43	44	23	28
	Appartenance	57	39	45	21	23
	Ethnique	51	35	30	14	19
	Filles	55	41	43	30	29
	Réfugié	62	39	47	31	23
	Autre				5	

Note: La figure montre le pourcentage de pays ayant fourni des réponses valides. L'échelle de couleurs est cohérente pour tous les groupes de revenus, à l'exception des pays du monde entier qui utilisent une règle d'échelle de couleurs différente. Il convient d'être prudent dans la généralisation des résultats représentés dans la figure car les pays qui ont répondu à cette question couvrent moins de 50 pour cent de la population totale des 4-17 ans. De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenu sont disponibles à l'annexe 1.

l'utilisation de ce type de mesures et la suppression d'autres coûts, comme ceux des uniformes, pour favoriser l'accès à l'école (Carvalho et al, 2020). L'examen et la révision des politiques d'accès à l'école pour les élèves à risque ont également été peu utilisés. Moins d'un pays sur cinq dans le monde revoit les politiques d'accès pour les filles, bien que les filles âgées de 12 à 17 ans soient particulièrement exposées au risque d'abandon scolaire dans les pays à revenu faible et intermédiaire inférieur (Azevedo et al, 2021). La révision des politiques d'accès a permis de prévenir l'abandon parmi les survivants d'Ebola en Sierra Leone, en particulier chez les filles (Gouvernement de Sierra Leone, 2015, cité dans Hallgarten, 2020), tandis que la pandémie actuelle a donné lieu à des

rapports faisant état d'une augmentation des grossesses chez les adolescentes (Smith, 2020) et des mariages précoces (par exemple Grant, 2020 ; Kumar, Halim & Ha, 2020).

Afin de minimiser l'impact de la fermeture des écoles sur le bien-être des élèves, les pays à revenu intermédiaire et élevé fournissent un soutien psychosocial et de santé mentale aux apprenants. Ce type de soutien est toutefois beaucoup moins souvent signalé par les pays à revenu faible. De même, moins d'un cinquième des pays à revenu faible ont déclaré offrir un soutien pour contrer l'interruption des services de repas scolaires, contre environ la moitié des pays à revenu intermédiaire et élevé.

LES ÉLÈVES, EN PARTICULIER CEUX QUI SONT DÉFAVORISÉS, AURONT BESOIN D'UN SOUTIEN ADAPTÉ ET DURABLE POUR LES AIDER À SE RÉADAPTER ET À RATTRAPER LES APPRENTISSAGES PERDUS

Ils peuvent également avoir besoin d'un soutien pour faire face à des problèmes de santé mentale, à la violence de genre et à d'autres problèmes qui peuvent apparaître ou s'aggraver pendant la fermeture des écoles. La simple réouverture des portes de l'école ne suffit pas. En raison de la perte de temps d'enseignement, de nombreux enfants retournant à l'école ne seront pas prêts pour les programmes qui étaient appropriés avant la pandémie, ce qui nécessitera des cours de rattrapage pour les remettre sur les rails (Giannini, Jenkins & Saavedra, 2021). Les simulations suggèrent que lors du retour des enfants à l'école, même des mesures correctives à court terme pourraient réduire de moitié les pertes d'apprentissage à long terme (Kaffenberger, 2021).

Au niveau mondial, plus de deux tiers des pays ont indiqué que des mesures de rattrapage visant à combler les lacunes d'apprentissage ont été largement mises en œuvre pour les élèves du primaire et du secondaire lors de la réouverture des écoles (Figure 5-6). Cela représente une augmentation par rapport aux cycles précédents de l'enquête (UNESCO, UNICEF et Banque mondiale, 2020). Deux tiers des pays qui n'avaient pas mis en œuvre de programme de rattrapage auparavant en ont signalé un dans l'enquête actuelle. La plupart d'entre eux étaient des pays à revenu élevé ou intermédiaire supérieur, qui, au début de la pandémie, étaient moins susceptibles de déclarer avoir mis en place

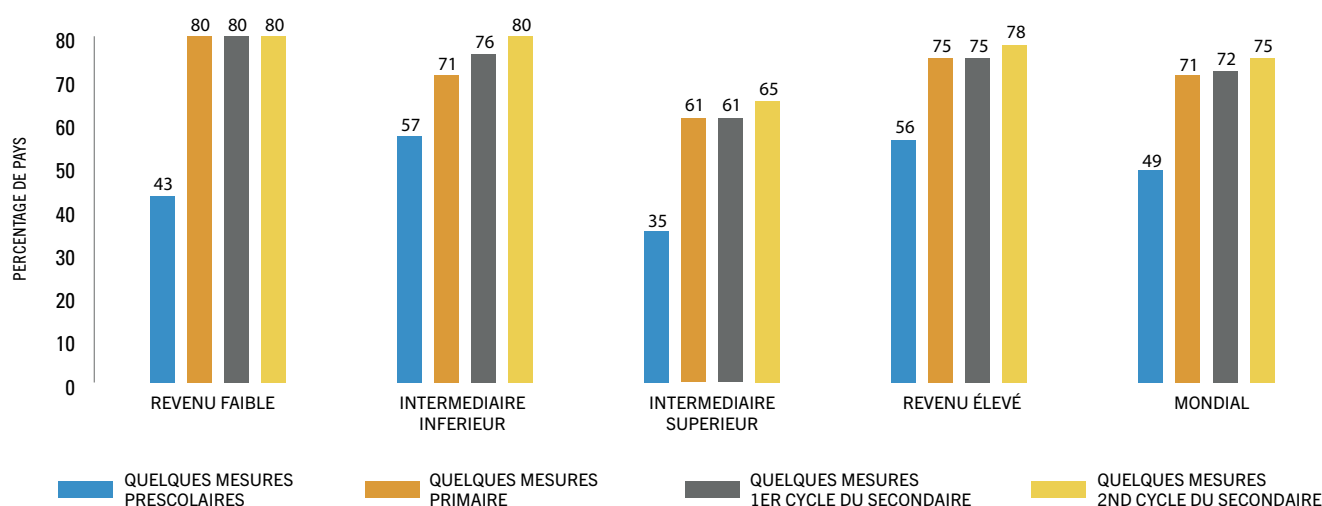
des mesures correctives. Quel que soit le niveau de revenu, les mesures correctives étaient bien moins susceptibles d'être mises en œuvre au niveau préscolaire. Les mesures correctives dans le préscolaire étaient particulièrement faibles dans les pays à revenu intermédiaire supérieur, avec un sur trois pays seulement déclarant y avoir recours.

Les mesures correctives en réponse à la COVID-19 étaient le plus souvent destinées à des groupes spécifiques (Université Johns Hopkins, Banque mondiale et UNICEF, 2021). Dans l'enquête actuelle, la plupart des pays mettant en œuvre des mesures correctives ont fait état de programmes de grande envergure destinés à tous les enfants qui en ont besoin, ainsi qu'à des groupes ciblés. Aux niveaux du primaire et du premier cycle du secondaire, les programmes ciblés étaient fréquemment axés sur les élèves qui ne pouvaient pas accéder à l'enseignement à distance, tandis qu'au niveau du second cycle du secondaire, ils étaient le plus souvent axés sur les élèves devant passer des examens nationaux.

CONCLUSION

Des progrès ont été réalisés en matière de soutien au retour des enfants à l'école, par rapport aux données recueillies plus tôt pendant la pandémie. Cependant, des insuffisances importantes subsistent. Les élèves du préscolaire étaient beaucoup moins susceptibles d'être suivis et soutenus dans leur retour à l'école. Si l'on considère que l'éducation préscolaire peut servir de solide protection contre la perte d'apprentissage des enfants (par ex. Kim et al, 2021), les efforts visant

FIGURE 5-6: Mesures correctives visant à combler les lacunes d'apprentissage mises en œuvre lors de la réouverture des écoles, par niveau d'éducation et groupe de revenu du pays



Note : La figure indique le pourcentage de pays ayant fourni des réponses valides. Il convient d'être prudent dans la généralisation des résultats représentés dans la figure car les pays qui ont répondu à cette question peuvent ne pas dépasser 50 % de la population totale des 4-17 ans (selon le niveau d'éducation). De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenu sont disponibles à l'annexe 1.



© UNICEF/UN33357/JDE/JONGH

à combler cette lacune permettront non seulement d'atténuer l'impact à long terme de la crise actuelle sur les plus jeunes apprenants, mais aussi de contribuer à la résilience des systèmes éducatifs face aux crises futures. L'absence de mesures visant à soutenir le retour des filles à l'école, notamment dans les pays à revenu faible, mérite également que l'on s'y attarde, car dans ce contexte, les adolescentes courent un grand risque d'abandonner l'école à la suite de fermetures prolongées. Enfin, les pays étaient moins susceptibles d'utiliser des mesures nécessitant une

coordination entre les niveaux de gouvernance ou avec d'autres secteurs. Bien que cela ne soit pas surprenant, il est important de noter que des mesures plus complexes et multisectorielles offrent souvent une meilleure preuve d'efficacité. La coordination avec les secteurs de la santé et de la nutrition, par exemple, est essentielle pour faire face aux effets multidimensionnels de la fermeture des écoles. Les pays à revenu faible, en particulier, ont besoin d'un soutien accru dans ce domaine.



© UNICEF/UNIS68163/SENG

PARTIE 6

FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

La pandémie actuelle a constitué un double défi pour le financement de l'éducation au niveau mondial. La demande d'un financement plus important a augmenté alors que les systèmes éducatifs et les écoles investissent dans des stratégies d'apprentissage à distance, maintiennent des conditions d'hygiène et sanitaires sûres et compensent les pénuries potentielles d'enseignants et les pertes d'apprentissage, en particulier chez les élèves les plus vulnérables. Dans le même temps, les gouvernements subissent une pression financière croissante pour atténuer les effets de ricochet de la crise dans tous les secteurs, de la santé à l'économie. On estime que le déficit de financement pour réaliser les ODD en matière d'éducation d'ici à 2030 dans les pays à revenu faible et intermédiaire inférieur a maintenant augmenté d'environ un tiers pour atteindre près de 200 milliards d'USD en raison de la COVID-19 (UNESCO, 2020[1]). Presque tous les pays ayant répondu aux premier (mai-juin 2020) et deuxième (juillet-octobre 2020) cycles de l'enquête conjointe sur les réponses éducatives à la COVID-19 ont déclaré avoir besoin de fonds supplémentaires pour soutenir la réponse de l'éducation à la crise de la COVID-19. Un financement inadéquat de l'éducation, en particulier en

période de crise, est susceptible d'avoir des répercussions à plus long terme sur l'apprentissage et le développement du capital humain, et en fin de compte sur la croissance et la reprise économiques.

LES BUDGETS DE L'ÉDUCATION ONT AUGMENTÉ OU SONT RESTÉS STABLES AU DÉBUT DE LA CRISE DE LA COVID-19 EN 2020 DANS LA PLUPART DES PAYS

Aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire, 49 % des pays ont augmenté leurs dépenses d'éducation pour soutenir les écoles pendant la pandémie de la COVID-19, tandis que 43 % ont fait état d'un budget stable. Dans la plupart des pays, le financement ne ciblait pas un niveau d'éducation particulier. Tous niveaux de revenu confondus, les pays qui ont augmenté le financement de l'enseignement primaire ont généralement aussi augmenté le financement des premier et second cycles de l'enseignement secondaire.

Garantir un financement adéquat de l'éducation est particulièrement important pour les pays à revenu faible, intermédiaire inférieur ou même intermédiaire supérieur, où les résultats d'apprentissage et les dépenses par élève peuvent être nettement inférieurs à ceux des pays à revenu



© UNICEF/UN1371419/POUGET

élevé. Dans le premier cycle du secondaire, les pays à revenu élevé dépensent 10 300 USD¹¹ par élève, contre 2 400 USD dans les pays à revenu intermédiaire supérieur. Dans les pays à revenu moyen inférieur et dans les pays à revenu faible, moins de 1 000 USD par élève sont consacrés aux établissements d'enseignement du premier cycle du secondaire (ISU, 2021[2]). Les gouvernements des pays à revenu faible ont également tendance à consacrer une part plus faible de la richesse nationale à l'éducation. En 2018-19, les dépenses publiques d'éducation dans les pays à revenu faible représentaient 3,5 % du PIB, contre 4,7 % dans les pays à revenu élevé (UNESCO et Groupe de la Banque mondiale, 2021[3]). En outre, les pays à revenu faible ou intermédiaire inférieur étaient plus susceptibles de subir des fermetures prolongées d'écoles que les pays à revenu élevé ou intermédiaire supérieur.

Les pays à revenu moyen inférieur étaient les plus susceptibles de signaler une baisse du financement de l'éducation à la suite de la crise du COVID-19 (Figure 6-1). Environ 16 % des pays à revenu intermédiaire inférieur ont signalé une baisse du budget dans les niveaux d'enseignement préscolaire,

primaire et secondaire en 2020, contre moins de 5 % des pays à revenu intermédiaire supérieur et à revenu élevé. Aucun des pays à revenu faible n'a signalé une diminution des dépenses d'éducation.

À MESURE QUE LA PANDÉMIE PROGRESSE EN 2021, DAVANTAGE DE PAYS PRÉVOIENT D'AUGMENTER LEUR BUDGET CONSACRÉ À L'ÉDUCATION

Tous niveaux d'enseignement confondus, plus de 60 % des pays de chaque groupe de revenu prévoient d'augmenter leur budget d'éducation en 2021 par rapport aux niveaux de 2020, à l'exception des pays à revenu intermédiaire supérieur, où la part est restée similaire. Environ un tiers des pays qui ont augmenté leur budget en 2021 ne l'avaient pas augmenté en 2020, tandis que les deux tiers restants ont augmenté leur budget d'éducation pendant deux années consécutives. Bien que cette collecte de données n'ait pas porté sur la valeur de l'augmentation, d'autres enquêtes récentes suggèrent qu'en moyenne, les budgets annuels de l'éducation après la COVID ont augmenté de 4 % contre 1,1 pour cent avant la COVID dans

¹¹ Tous les chiffres de dépenses par étudiant se réfèrent aux valeurs médianes de chaque groupe de revenu national. Les dépenses en devises nationales sont converties en équivalent de dollars des États-Unis en divisant le chiffre en devise nationale par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) du PIB.

toutes les régions (UNESCO et Groupe de la Banque mondiale, 2021[3]). Malgré cette tendance positive, la part des pays qui s'attendent à une contraction de leur budget d'éducation en 2021 est presque le double de celle de 2020. C'est parmi les pays à revenu élevé et intermédiaire supérieur qui n'avaient pas ajusté leur enveloppe budgétaire en réponse à la pandémie en 2020 que cette augmentation a été la plus forte (Figure 6-1).

La majorité des pays qui ont augmenté les dépenses pour l'éducation en réponse à la pandémie de la COVID-19 ont augmenté à la fois les dépenses courantes et les dépenses en capital. L'investissement supplémentaire était essentiel pour garantir un apprentissage mixte, un soutien aux élèves les plus vulnérables et une formation des enseignants à l'apprentissage numérique, ainsi qu'un retour en toute sécurité des élèves à l'école avec la mise en place des mesures sanitaires et d'hygiène recommandées. En revanche, la majorité des pays ayant déclaré maintenir un montant total de dépenses d'éducation constant ont conservé une répartition similaire des dépenses entre les différents postes de dépenses. Ce schéma était largement similaire dans les pays de tous les groupes de revenu.

Les pays à revenu intermédiaire inférieur et à revenu faible étaient plus susceptibles d'investir dans le soutien financier

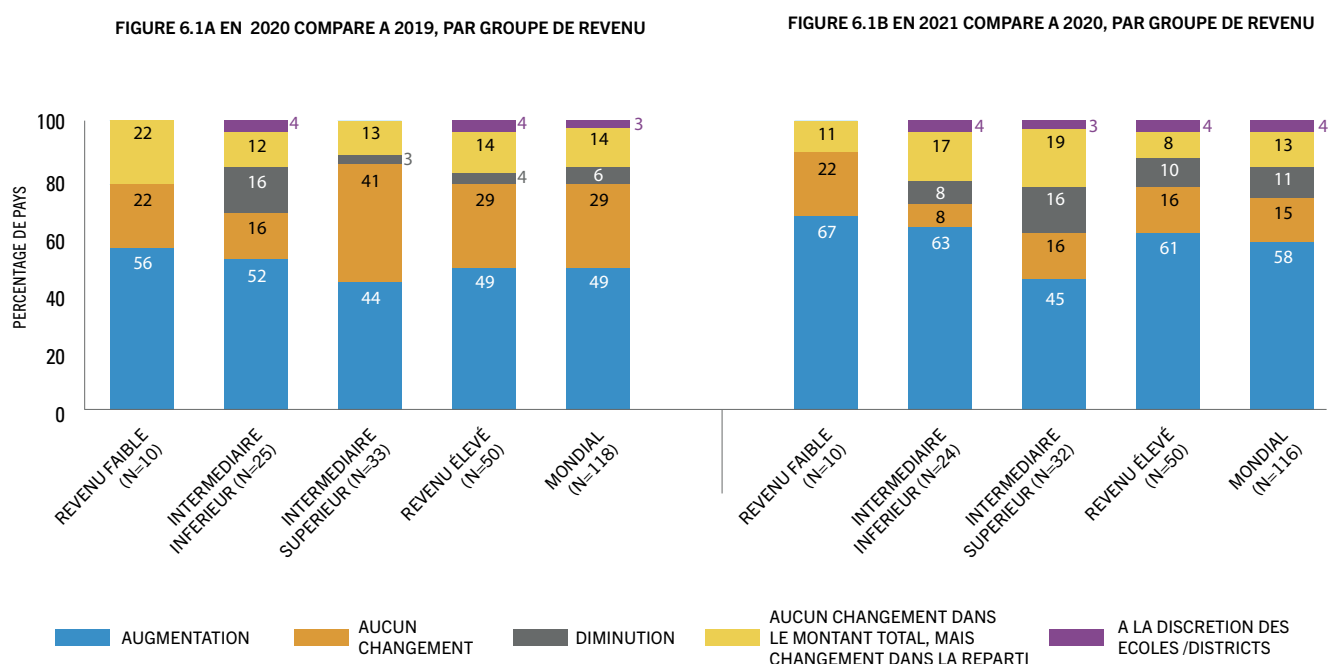
aux élèves et dans les transferts conditionnels d'espèces, tandis que les pays à revenu élevé sont plus susceptibles d'augmenter la rémunération des enseignants.

PART DES PAYS DE CHAQUE GROUPE DE REVENUS DÉCLARANT AVOIR REÇU UN FINANCEMENT SUPPLÉMENTAIRE DE CHACUNE DES SOURCES SUIVANTES

Les financements supplémentaires destinés à soutenir les réponses éducatives à la pandémie proviennent d'une multitude de sources : bailleurs de fonds étrangers, reprogrammation de fonds précédemment affectés ou conditionnels, dotation supplémentaire du gouvernement ou réaffectation du budget de l'éducation. Une dotation supplémentaire du gouvernement a été la source de financement supplémentaire la plus souvent citée, mais la part des pays qui l'ont signalée a eu tendance à diminuer dans les groupes à revenu faible (Figure 6-2). Alors que plus de 85 % des pays à haut revenu ont déclaré avoir reçu une dotation supplémentaire de fonds, contre seulement 50 % des pays à revenu faible.

En revanche, l'aide à l'éducation fournie par les bailleurs de fonds étrangers était plus courante dans les pays à revenu

FIGURE 6-1a/b: Modifications du budget de l'éducation de l'exercice budgétaire pour assurer la réponse à la COVID-19 du premier cycle du secondaire : a) en 2020 par rapport à 2019 ; b) en 2021 par rapport à 2020, par groupe de revenu



Note : La figure indique le pourcentage de pays ayant fourni des réponses valides. Il convient d'être prudent dans la généralisation des résultats représentés dans la figure car les pays qui ont répondu à cette question peuvent ne pas dépasser 50 % de la population totale des 4-17 ans. De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenu sont disponibles à l'annexe 1.

faible et a pu contribuer à atténuer le risque de baisse des investissements dans l'éducation aux premiers stades de la pandémie. Même avant la pandémie, l'aide publique au développement représentait près de 20 % des dépenses totales d'éducation dans ces pays (UNESCO et Groupe de la Banque mondiale, 2021 [3]). Dans cette enquête, 67 % des pays à revenu faible ont déclaré recevoir une aide au développement de la part de bailleurs de fonds étrangers pour couvrir les coûts liés à la COVID dans le domaine de l'éducation, soit plus du double de la part des pays de tout autre groupe de revenu. Toutefois, l'aide à l'éducation pourrait se contracter au lendemain de la pandémie, les pays donateurs privilégiant les mesures de soutien nationales à l'aide mondiale.

LES PAYS ONT PRIS EN COMPTE DIFFÉRENTS CRITÈRES POUR AFFECTER DES RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES AFIN DE SOUTENIR LA RÉPONSE À LA COVID-19 DANS LES ÉCOLES

En général, les pays à revenu élevé et à revenu intermédiaire supérieur sont plus susceptibles d'inclure des considérations d'équité dans leurs politiques et programmes de financement de l'éducation que les pays à revenu faible ou intermédiaire inférieur. Les groupes

défavorisés sont couramment ciblés par des politiques qui visent à étendre la couverture de la population d'âge scolaire et à assurer une plus grande part des dépenses d'éducation aux populations vulnérables (UNESCO, 2020b)¹². Cependant, l'utilisation efficace et équitable des ressources est un facteur clé pour permettre des opportunités inclusives de développement personnel, en particulier pendant la pandémie (Al-Samarrai, 2020).

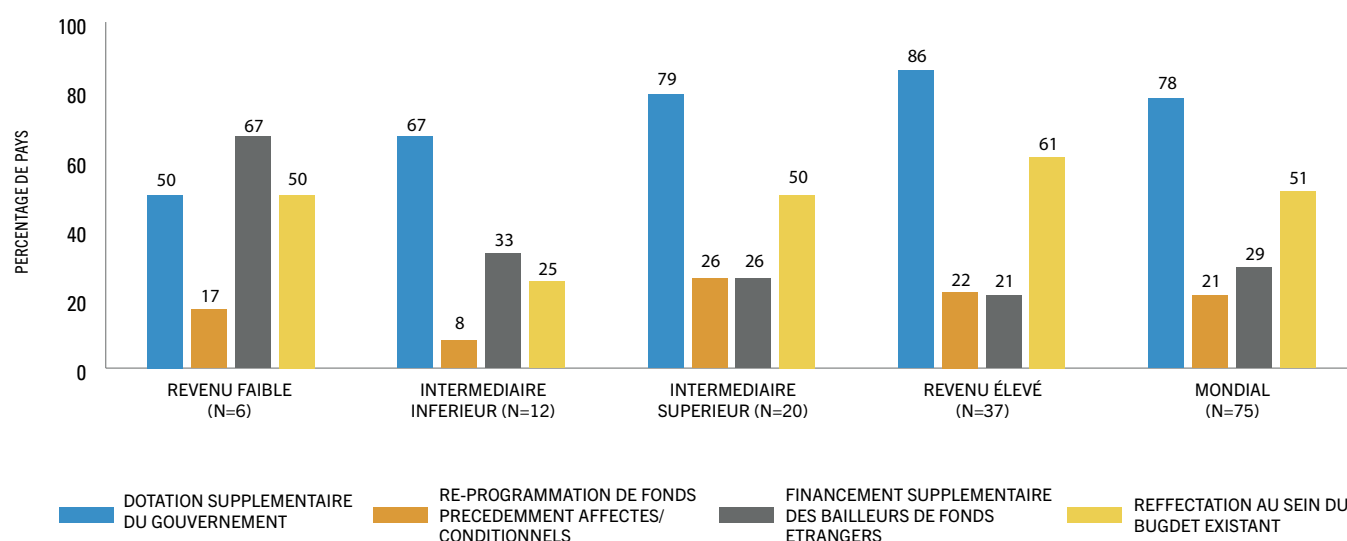
Les résultats du troisième cycle de l'enquête montrent que plus de 90 % des pays ont utilisé au moins un critère spécifique pour allouer des fonds ou des ressources publiques supplémentaires dans les cycles primaire et secondaire¹³. Le nombre d'élèves ou de classes était le critère de sélection le plus souvent mentionné pour l'affectation de fonds supplémentaires dans tous les groupes de revenus. Au moins la moitié des pays de chacun des groupes de revenu a pris en compte ce critère, et plus de la moitié des pays de l'UE l'ont fait.

75 % des pays à revenu moyen inférieur l'ont fait. Parmi les quatre critères évalués, les considérations sur les caractéristiques socio-économiques des étudiants étaient les plus susceptibles de différer selon le groupe de revenu : Près de 70 % des pays à revenu faible ont déclaré prendre en compte ce critère lors de l'affectation des fonds, contre

12 L'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO a mené une enquête auprès de 78 pays à revenu faible ou intermédiaire, en se concentrant sur les politiques de financement de l'éducation formelle au niveau primaire et secondaire.

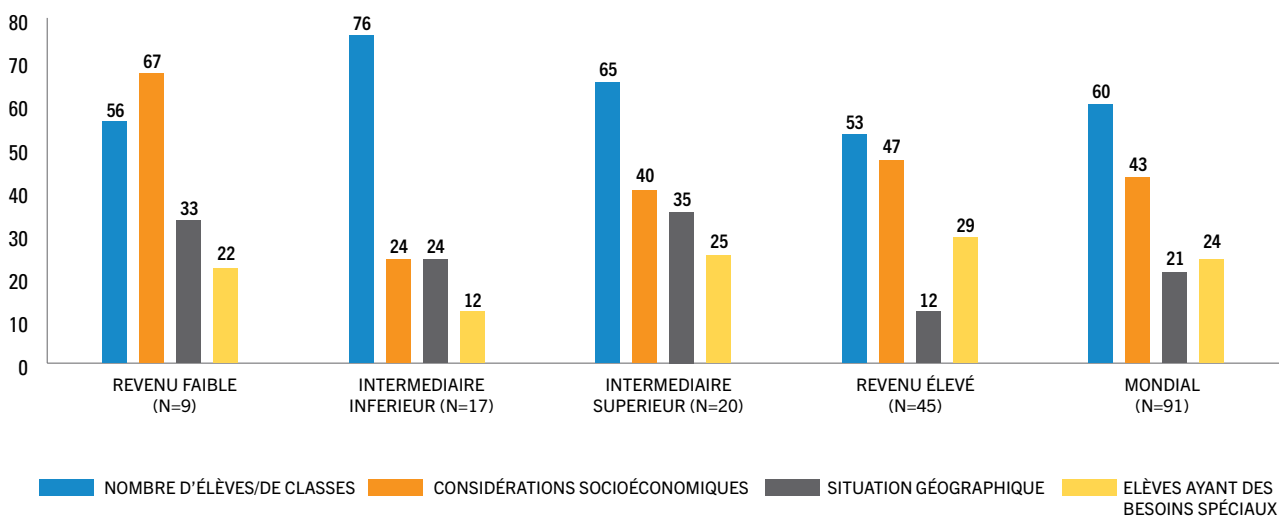
13 Cette sous-section se concentre sur les critères d'allocation de fonds supplémentaires pour répondre à la COVID-19 et ne couvre pas les critères d'allocation du budget ordinaire.

FIGURE 6-2: Sources de financement supplémentaire pour l'éducation pendant la pandémie de la COVID-19, par groupe de revenu



Note : La figure indique le pourcentage de pays ayant fourni des réponses valides. Il convient d'être prudent dans la généralisation des résultats représentés dans la figure car les pays qui ont répondu à cette question peuvent ne pas dépasser 50 % de la population totale des 4-17 ans. De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenu sont disponibles à l'annexe 1

FIGURE 6-3 : Critères utilisés pour affecter des fonds/ressources publics supplémentaires dans les cycles primaire et secondaire, par groupe de revenu



Note : La figure montre le pourcentage de pays ayant fourni des réponses valides. Le pourcentage de pays dans ce chiffre a été calculé par la formule suivante : Nombre de pays ayant répondu «Oui» à des critères d'affectation spécifiques (p. ex. «Nombre d'élèves/de classes»), divisé par «nombre de pays, à l'exclusion des pays dont les réponses à cette question (section 7, question 3) étaient manquantes ou qui ont répondu «inconnu» pour chaque groupe de revenu et le total (global)». Il convient d'être prudent dans la généralisation des résultats représentés dans la figure car les pays qui ont répondu à cette question couvrent moins de 50 % de la population totale des 4-17 ans. De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenus sont disponibles à l'annexe 1.

près de 25 % des pays à revenu intermédiaire inférieur. La disponibilité d'évaluations de la pauvreté dans les pays à revenu faible peut encourager un mécanisme d'affectation de fonds fondé sur un esprit d'équité qui inclut des considérations socioéconomiques. La situation géographique et les besoins éducatifs spéciaux sont les critères les moins souvent cités pour affecter des fonds supplémentaires à l'éducation, en particulier parmi les pays à revenu intermédiaire inférieur. En revanche, les pays à revenu élevé étaient les plus susceptibles d'offrir des investissements supplémentaires pour soutenir les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, en partie grâce aux mécanismes d'évaluation et de suivi en place (Figure 6-3).

CONCLUSION

Les observations faites lors de périodes antérieures de ralentissement économique suggèrent que les coupes budgétaires ont tendance à suivre l'émergence des crises, les fonds d'urgence injectés dans divers secteurs permettant de maintenir l'économie et la société à flot. Par

exemple, les premiers signes de coupes budgétaires dans l'éducation à la suite de la crise financière de 2008 dans les pays de l'OCDE n'ont commencé à apparaître qu'en 2010 (OCDE, 2013[4]). Alors que la réponse visant à soutenir financièrement les systèmes éducatifs dans la lutte contre la pandémie ont été positifs dans de nombreux pays, il sera essentiel de maintenir cet investissement dans l'éducation dans les années à venir, notamment pour surmonter les pertes d'apprentissage qui ont pu s'accumuler pendant les fermetures d'écoles. Cela est particulièrement important pour les groupes d'élèves vulnérables. L'affectation de fonds sur la base de critères et/ou de besoins spécifiques peut contribuer à assurer la continuité de l'apprentissage de ceux qui sont confrontés aux plus grands obstacles à l'accès à l'enseignement à distance. Les considérations d'équité dans le financement des politiques et programmes d'éducation, tant dans les allocations budgétaires régulières que dans les affectations d'urgence, peuvent contribuer à garantir que les fonds essentiels atteignent les groupes défavorisés et offrent des opportunités d'éducation inclusives pour tous.



© UNICEF/UNI364608/TOHLA/AFIP

PARTIE 7

CENTRE DE LA PRISE DE DÉCISION

Pour étudier les schémas de prise de décision, cette enquête a demandé aux pays d'identifier les échelons administratifs auxquels les décisions ont été prises concernant huit mesures stratégiques pendant la pandémie : fermetures et réouvertures d'écoles, ajustements du calendrier scolaire, ressources pour poursuivre l'apprentissage pendant la fermeture des écoles ; programmes de soutien supplémentaires pour les élèves après la réouverture des écoles ; conditions de travail des enseignants ; rémunération des enseignants ; mesures d'hygiène pour la réouverture des écoles ; et changements dans le financement des écoles.

LES GOUVERNEMENTS CENTRAUX ONT JOUÉ UN RÔLE PRÉPONDÉRANT DANS LA PRISE DE DÉCISION PENDANT LA PANDÉMIE

Les résultats globaux (Figure 7-1) indiquent que, dans l'ensemble, la plupart des pays ont pris leurs décisions soit

exclusivement à l'échelon central, soit par le biais d'une coordination entre les différents échelons administratifs.

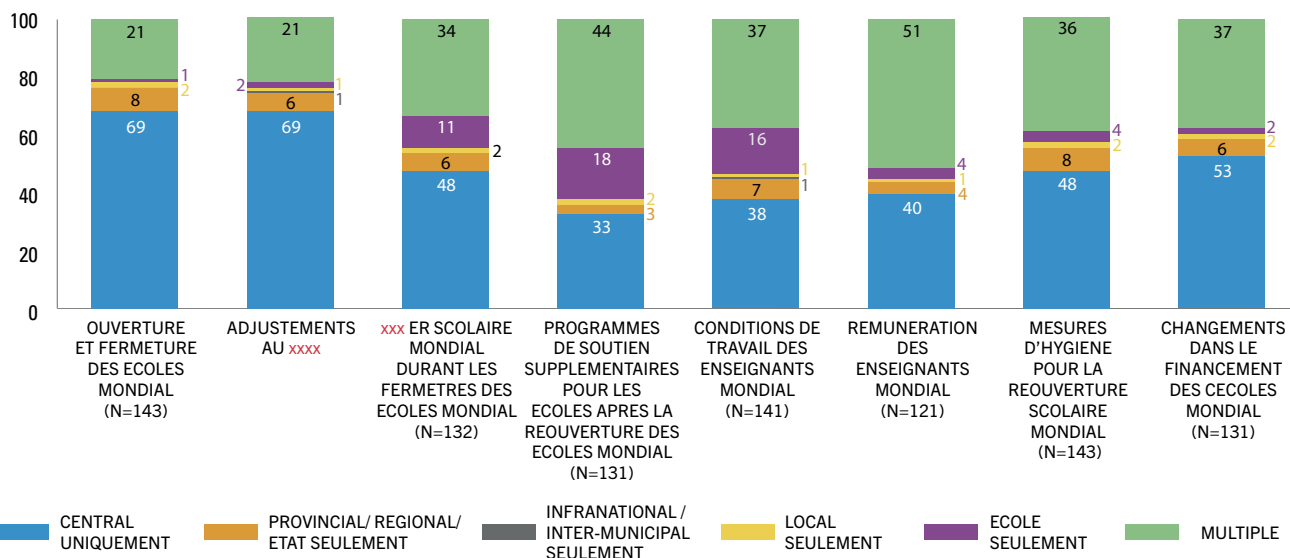
Une décision du gouvernement central a été la plus fréquente parmi les mesures relatives à la fermeture/réouverture des écoles et à l'ajustement du calendrier scolaire.

La catégorie des «échelons multiples» comprend généralement le gouvernement central qui prend des décisions en concertation avec un ou plusieurs niveaux infranationaux (Figure 7-2).

Dans les pays de l'OCDE, les décisions relatives à la fermeture des écoles ont généralement été prises à des échelons plus centraux, tandis que les dispositifs d'enseignement et les pratiques pédagogiques ont été principalement décidées à l'échelon des écoles¹⁴ (OCDE 2021). Ceci correspond aux conclusions de la Figure 7-3 pour les pays à revenu élevé qui ont généralement centralisé la prise des décisions relatives

14 L'OCDE avait une mesure «adaptation des pratiques d'enseignement» qui ne correspondait pas aux huit questions de l'enquête conjointe. Pour des résultats plus détaillés, voir la figure 7.1 et le tableau 7.1 du chapitre 7 du rapport.

FIGURE 7-1: Échelon décisionnel pour les huit mesures de la politique d'éducation



Note: La figure montre le pourcentage de pays ayant fourni des réponses valides. Reportez-vous à l'annexe pour N.

FIGURE 7-2a/b: Mélange des échelons dans la catégorie des échelons « multiples » pour deux mesures de la politique d'éducation

FIGURE 7.2A FERMETURES ET RÉOUVERTURES DES ÉCOLES

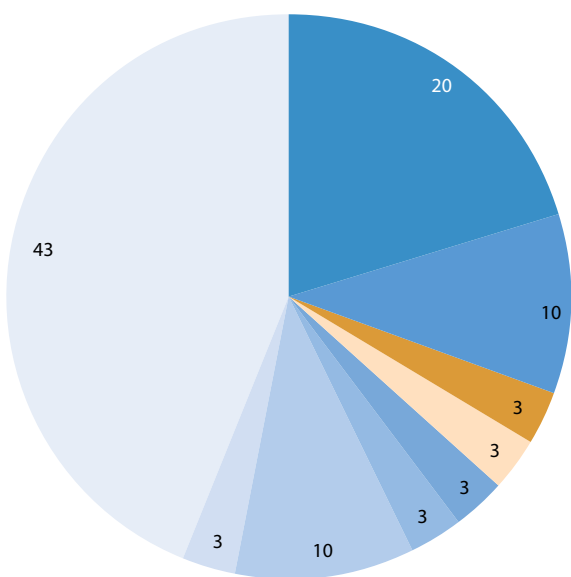
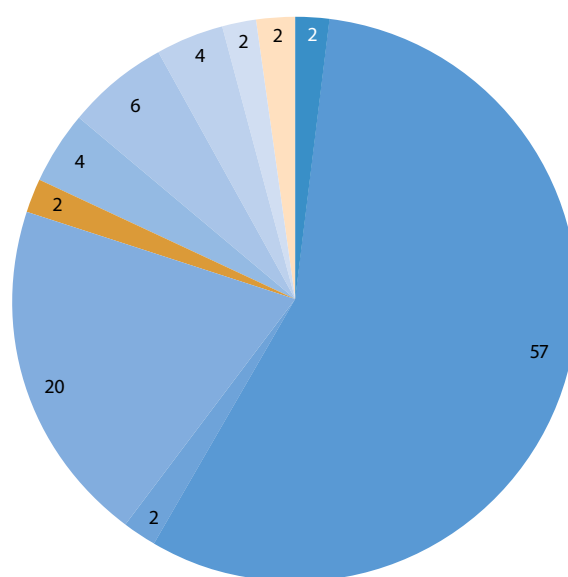


FIGURE 7.2B CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

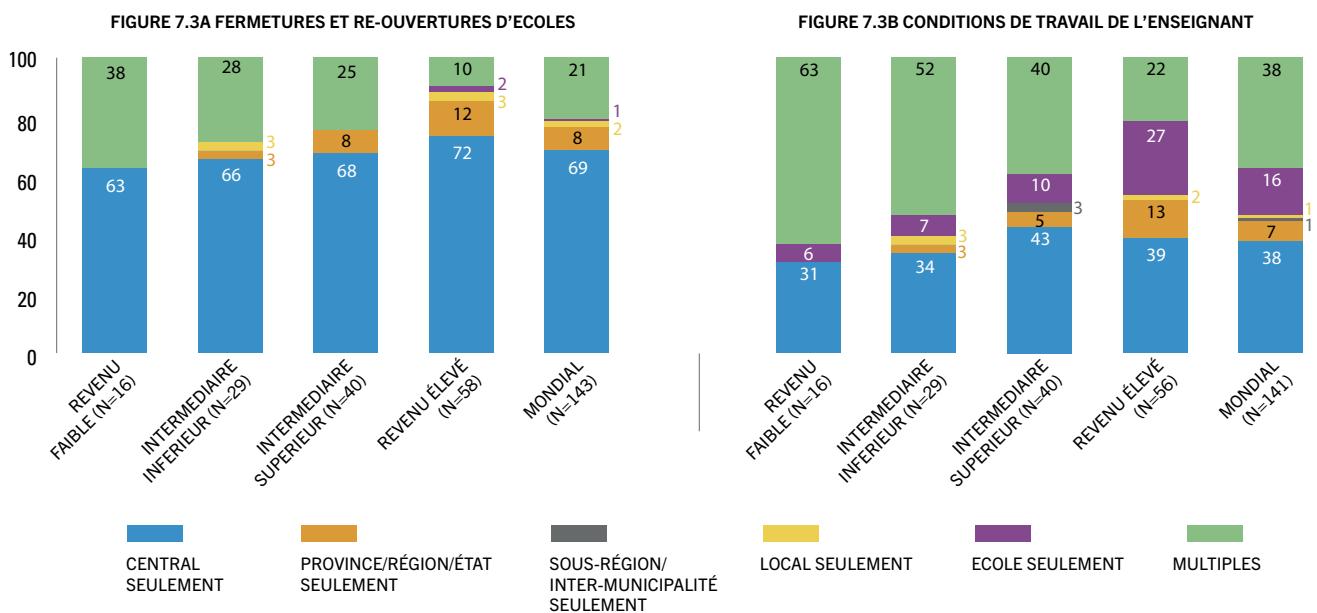


- CENTRAL & REGIONAL
- CENTRAL & LOCAL
- REGIONAL & LOCAL
- LOCAL & ÉCOLE
- CENTRAL & REGIONAL & SOUS-REGIONAL
- CENTRAL & SOUS-REGIONAL & ÉCOLE
- CENTRAL & LOCAL & ÉCOLE
- CENTRAL & REGIONAL & LOCAL & ÉCOLE
- CENTRAL & REGIONAL & SOUS-REGIONAL & LOCAL & ÉCOLE

- CENTRAL & REGIONAL
- CENTRAL & REGIONAL & SOUS-REGIONAL & LOCAL & ÉCOLE
- CENTRAL & LOCAL
- CENTRAL & ÉCOLE
- CENTRAL & LOCAL
- CENTRAL & REGIONAL & SOUS-REGIONAL
- CENTRAL & REGIONAL & ÉCOLE
- CENTRAL & LOCAL & ÉCOLE
- CENTRAL & REGIONAL & LOCAL & ÉCOLE
- REGIONAL & SUB-REGIONAL & LOCAL & SCHOOL

Note: La figure montre le pourcentage de pays ayant des réponses valides. Le pourcentage de pays est basé sur les pays ayant des réponses valides et ayant répondu à la question des locus de décision multiples. Il convient d'être prudent dans la généralisation des résultats représentés dans la figure car les pays qui ont répondu à cette question couvrent moins de 50 % de la population totale des 4-17 ans. De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenu sont disponibles à l'annexe 1.

FIGURE 7-3a/b : Échelon décisionnel dans les groupes de revenu pour deux mesures de la politique d'éducation, par groupe de revenu



Note : Le pourcentage de pays est basé sur les pays ayant fourni des réponses valides. Les pays qui ont répondu « Ne sait pas », « Sans objet » ou les pays qui n'ont pas répondu à la question pour chaque niveau ne sont pas inclus dans l'analyse. Bien que les résultats représentés dans cette figure couvrent plus de 50 % de la population mondiale en âge d'étudier, cela peut ne pas s'appliquer à des groupes de revenus spécifiques. De plus amples informations sur la couverture de la population de chaque groupe de revenus sont disponibles à l'annexe 1.

à la fermeture des écoles, mais ont eu tendance à déléguer exclusivement les décisions liées aux conditions de travail des enseignants à l'échelon régional, local et ou à celui des écoles.

La décision de fermer ou d'ouvrir des écoles a été prise exclusivement à l'échelon central dans 69 % des pays, et 21 % des pays ont pris cette décision à plusieurs échelons (Figure 7-1). La décision a suivi l'avis de groupes d'experts tels que le Conseil scientifique du coronavirus en Turquie (Genç, 2021), les ministères de l'Éducation en collaboration avec diverses entités centrales dont le bureau du Premier ministre, avec le chef de l'Inspection sanitaire comme en Pologne¹⁵ ou les ministères de la Santé et de l'Intérieur en Roumanie¹⁶. Au Monténégro et en Pologne, les gouvernements centraux ont mis en place des échelles d'alerte pandémique et les échelons locaux/écoles avaient toute latitude pour fermer les écoles en consultation avec les directeurs d'école, les inspecteurs sanitaires et les autres entités concernées dans les municipalités. Au Liberia, le ministère de l'Éducation a dirigé le plan d'intervention en matière d'éducation (Mde Liberia 2020) tout en mettant en place des mécanismes de coordination entre les échelons administratifs et les parties prenantes, y compris avec les partenaires du développement.

Au-delà de la décision sur la fermeture des écoles, la prévalence de la prise de décision exclusivement centralisée s'est maintenue, en particulier pour les trois décisions concernant les ajustements du calendrier scolaire, les modifications du financement des écoles et les mesures d'hygiène relatives à la réouverture des écoles, où 48 à 69 % des pays ont décidé de ces mesures exclusivement à l'échelon central et 27 à 37 % à des échelons multiples impliquant principalement le gouvernement central (Figure 7-1).

LES DÉCISIONS PRISES À D'AUTRES ÉCHELONS ÉTAIENT LARGEMENT AXÉES SUR LE SOUTIEN AUX ÉTUDIANTS ET AUX ENSEIGNANTS.

Les décisions prises le plus souvent à plusieurs échelons concernaient la rémunération des enseignants (51 % des pays) et les programmes de soutien supplémentaires pour les élèves (44 % des pays) (Figure 7-1). Pour l'ensemble des huit mesures, le Brésil a eu recours à plusieurs échelons décisionnels et, selon la mesure, a impliqué une combinaison de l'administration centrale/du ministère de l'Éducation, des responsables d'établissements scolaires et des gestionnaires de réseaux étatiques et municipaux. En Afghanistan, cinq

¹⁵ Sauf si une référence est citée, les informations spécifiques au pays proviennent des commentaires sur l'échelon décisionnel dans le questionnaire de l'enquête conjointe.

¹⁶ <https://transylvanianow.com/schools-reopen-in-romania/>



© UNICEF/UN36256/MA

des huit mesures ont été décidées à plusieurs échelons, à l'exception de la rémunération des enseignants et des changements dans le financement des écoles qui ont été décidées à l'échelon central. En Jordanie, en Mauritanie, au Pakistan et au Vietnam, la plupart des décisions étaient prises à l'échelon central avec la participation active des entités étatiques et des circuits éducatifs.

Selon la mesure, sept à huit pour cent des pays ont donné aux régions le pouvoir exclusif de décider de la fermeture/ouverture des écoles, des conditions de travail des enseignants et des mesures d'hygiène pour la réouverture des écoles (Figure 7-1). Les pays qui ont délégué les décisions exclusivement aux régions pour la majorité des mesures sont la Bosnie-Herzégovine, l'Allemagne, le Canada, l'Italie, la Hongrie, l'Espagne, Sao Tomé-et-Principe et la Fédération de Russie.

Seuls deux pour cent des pays ont autorisé une prise de décision exclusive à l'échelon local (Figure 7-1), et pour certaines mesures seulement. Par exemple, en Finlande, les échelons locaux ont décidé exclusivement des ressources nécessaires à la poursuite de l'apprentissage pendant les fermetures des écoles, des conditions de travail des enseignants et des mesures d'hygiène pour la réouverture

des écoles. Dans tous les pays, les décisions de financement impliquaient généralement le gouvernement central, à l'exception du Mexique et de la Norvège, qui ont donné aux autorités locales le pouvoir de décider des changements dans le financement des écoles.

Les décisions relatives aux programmes de soutien supplémentaires pour les élèves et aux conditions de travail des enseignants ont été prises exclusivement à l'échelon des écoles, pour 18 et 16 % des pays respectivement (Figure 7-1). On peut citer le Cameroun, la République tchèque, l'Angleterre, l'Estonie, le Mozambique, les Pays-Bas, la Thaïlande et l'Ukraine. Les pourcentages sont bien plus élevés si l'on considère uniquement les pays de l'OCDE, où près de 50 pour cent des pays laissent les conditions de travail des enseignants être décidées à l'échelon des écoles (OCDE 2021). Les décisions concernant les conditions de travail portaient sur divers éléments tels que le nombre d'heures de travail ou l'obligation pour les enseignants d'être présents dans les écoles même sans élèves. Le Cameroun est l'un des systèmes éducatifs qui a laissé le plus d'autonomie aux écoles puisqu'il leur a permis de décider exclusivement de quatre mesures, suivi par l'Angleterre et la République slovaque avec trois mesures. L'autonomie laissée aux écoles au Cameroun s'inscrit dans le droit fil de l'annonce faite en avril 2020 selon laquelle la



réponse à la COVID-19 serait décentralisée vers les régions et les échelons locaux (Bang 2020). En fonction de leurs capacités techniques, les écoles et les enseignants ont été encouragés à mettre en œuvre des solutions parallèles aux programmes de télévision éducative mandatés par le gouvernement central, ce qui a conduit à la prolifération de discussions de groupe WhatsApp, de comptes *Google classroom* et d'applications de tutorat en ligne (Beche 2020).

CONCLUSIONS

Pour l'ensemble des huit mesures, les décisions ont été prises principalement à l'échelon central ou en impliquant le gouvernement central ainsi que certaines entités infranationales. Cette tendance est particulièrement vraie dans les pays à revenu faible, tandis que dans les pays à revenu élevé, certaines décisions étaient plus décentralisées. Les décisions prises à l'échelon central ont permis aux décideurs politiques de mettre en place des réponses rapides, mais elles étaient, de par leur conception, moins réactives aux circonstances et aux besoins locaux. La pandémie a

démontré la nécessité d'un secteur public fort et efficace, mais l'évaluation de l'impact net de la réponse centralisée ou décentralisée à la pandémie reste à établir.

En ce qui concerne les critères potentiels de planification pour la fermeture des écoles, les données du module de planification montrent que 63 des pays ayant répondu ont défini des critères pour les nouvelles fermetures des écoles. Le critère prédominant (42 de ces 63 pays) est le critère «multiple» qui combine les taux de prévalence nationaux, les taux de prévalence locaux et les épidémies dans les écoles. Très peu de pays utilisent les taux de prévalence locaux ou les épidémies en milieu scolaire, l'utilisation des taux de prévalence nationaux étant le critère le plus courant après le critère «multiple». Sur les 22 pays qui n'ont pas défini de critères pour décider de la fermeture des écoles, près de 70 % sont des pays à revenu faible (sept) ou à revenu intermédiaire inférieur (huit). 60 % des pays ayant répondu se situent dans la tranche des revenus intermédiaires supérieurs et supérieurs et ont défini des critères pour la fermeture des écoles.



© UNICEF/UN1350830/DEJONGH

PARTIE 8

CONCLUSION

Ce rapport met en lumière les principales conclusions du troisième cycle d'enquête sur les réponses de l'éducation nationale face à la fermeture des écoles liées à la COVID-19, menée conjointement par l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale et l'OCDE. Ce cycle d'enquête permet une rétrospective claire sur l'année 2020, y compris l'évolution des réponses dans le temps et la situation la plus récente, grâce aux données recueillies au cours du premier semestre 2021.

La fermeture des écoles a été importante, s'élevant en moyenne à 79 jours de cours en 2020. Les pays à revenu faible sont ceux qui déclarent la plus longue durée moyenne de fermeture, ce qui les expose davantage au risque de pertes importantes d'apprentissage, en particulier pour les enfants les plus défavorisés. L'ampleur de ces pertes d'apprentissage ainsi que l'efficacité des approches d'apprentissage à

distance sont difficiles à définir dans de nombreux pays, en particulier lorsque les évaluations des élèves font défaut.

De nombreux systèmes éducatifs s'appuient sur des examens nationaux pour décider quels élèves passent au niveau supérieur. Les gouvernements de nombreux pays ont ajusté les matières contrôlées ou réduit le nombre de questions. Comme pour l'année scolaire écoulée, il reste important que les systèmes d'éducation examinent de plus près la meilleure façon d'évaluer et de certifier les étudiants, afin que les étudiants les plus défavorisés n'en fassent pas les frais.

Malgré les différences entre les pays à revenu faible (s'appuyant davantage sur la radio et la télévision) et les pays à revenu élevé (s'appuyant davantage sur les plateformes en ligne), la plupart des pays ont utilisé de multiples modalités pour faciliter l'apprentissage à distance. Comme les pays ont suivi une série de réponses pour remplacer le temps



d'enseignement en présentiel perdu et endiguer les pertes d'apprentissage, les leçons tirées de ces efforts doivent être documentées pour aider à guider les pays qui connaissent des vagues tardives de la pandémie, mais aussi pour mettre en place des systèmes d'apprentissage à distance plus efficaces pour assurer la résilience à l'avenir. L'apprentissage à distance continuera probablement à jouer un rôle important même après la réouverture des écoles. Ces systèmes nécessitent une politique saine et un financement adéquat pour faciliter un mélange d'approches adaptées aux différents contextes et créer un environnement favorable pour atténuer les risques d'exclusion et de désengagement.

La plupart des pays - disposant de l'électricité et d'une connexion Internet - ont indiqué que la plupart ou la totalité des enseignants devaient enseigner à distance/en ligne.

Dans la plupart des pays, les enseignants ont dû passer à l'enseignement à distance, notamment en ligne, et communiquer avec les élèves et les familles en utilisant diverses modalités, notamment les appels téléphoniques, les

applications de messagerie et le courrier électronique, pour assurer la continuité de l'apprentissage.

Nombre d'entre eux ont reçu des instructions, une formation, un accès à du matériel ou à un soutien psychologique, mais il aurait fallu faire davantage pour faciliter ce changement majeur. Alors que les programmes de vaccination contre la COVID-19 se développent, de nombreux pays [donnent la priorité aux enseignants dans les plans nationaux de déploiement du vaccin contre la COVID-19](#), une mesure nécessaire pour rendre la réouverture des écoles possible et sûre.

Par rapport aux rapports précédents, les pays ont pris davantage de mesures pour préparer la réouverture des écoles en toute sécurité, notamment des interventions en matière de santé et d'hygiène, le suivi de la fréquentation scolaire et des programmes de rattrapage. Cependant, les pays à revenu faible n'ont pas les moyens de prendre les mesures les plus élémentaires en matière d'eau et d'hygiène. En outre, à l'échelle mondiale, les pays étaient





moins susceptibles d'appliquer des mesures nécessitant une coordination entre les différents niveaux de gouvernement ou avec d'autres secteurs. Moins d'un tiers des pays à revenu faible ou intermédiaire ont indiqué que tous les élèves se sont rendus physiquement à l'école après la première vague de réouverture. Quel que soit le suivi des cas mis en place en milieu scolaire. Cependant, les mesures de suivi et financières ainsi que la révision des politiques d'accès pour atteindre les groupes d'élèves qui risquent le plus de ne pas retourner à l'école n'ont pas été souvent mentionnées. À l'échelle mondiale, plus de deux tiers des pays ont déclaré qu'ils avaient mis en œuvre des mesures correctives pour combler les lacunes d'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire lors de la réouverture des écoles.

Des investissements supplémentaires ont été indispensables pour assurer un apprentissage mixte, soutenir les élèves vulnérables, former les enseignants et garantir la réouverture des écoles en toute sécurité. Malgré la pression exercée sur

les recettes publiques et les multiples demandes auxquelles les Trésors publics ont dû répondre, la plupart des pays ont indiqué que leurs premiers budgets d'éducation de l'après COVID étaient résilients ou avaient augmenté. Les pays à revenu faible et moyen inférieur ont plus souvent déclaré apporter un soutien financier aux élèves, tandis que les pays à revenus élevés ont plus souvent déclaré augmenter la rémunération des enseignants. D'autres interventions, telles que l'aide psychosociale pour assurer une meilleure santé mentale, font également cruellement défaut.

Pris dans leur ensemble, les résultats de cette enquête démontrent la diversité des expériences et des réponses à la crise de la COVID-19. Cela souligne l'importance d'un suivi et d'un compte rendu permanents sur l'impact de ces différentes approches. En particulier, les pays à revenu faible et les systèmes éducatifs qui étaient déjà peu performants avant la pandémie risquent plus de subir les pertes d'apprentissage les plus importantes.



REFERENCES

- Aedo, C., Nahata, V., & Sabarwal, S. (n.d.). *The remote learning paradox: How governments can truly minimize COVID-related learning losses* (Education for Global Development). World Bank. <https://blogs.worldbank.org/education/remote-learning-paradox-how-governments-can-truly-minimize-covid-related-learning-losses>
- Ali, S., Uppal, M. A., & Gulliver, S. R. (2018). A conceptual framework highlighting e-learning implementation barriers. *Information Technology & People*, 31(1), 156–180. <https://doi.org/10.1108/ITP-10-2016-0246>
- Al-Samarrai et al (2020). The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education Financing. *Economic Impact of COVID-19*. World Bank, Washington, DC
- Allain-Dupré, D., Chatry, I., Michalun, V., & Moisiu, A. (2020). The territorial impact of COVID-19: Managing the crisis across levels of government. *OECD*. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/the-territorial-impact-of-covid-19-managing-the-crisis-across-levels-of-government-d3e314e1/>
- Al-Samarrai, S., Gangwar, M., & Gala, P. (2020). *The Impact of the COVID-19 pandemic on education financing*.
- Amaro, D., Pandolfelli, L., Sanchez-Tapia, I., & Brossard, M. (2020). *COVID-19 and education: The digital gender divide among adolescents in sub-Saharan Africa*. UNICEF Connect.
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., & Geven, K. (2021). *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates*. The World Bank Research Observer, Volume 36, Issue 1, February, Pages 1–40, <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab003>
- Bang, H. (2020). An overview of the Covid-19 crisis management in Cameroon: Decentralised governance response needed. *Annals of Disaster Risk Sciences*, 3 (2).
- Béché, E. (2020). Cameroonian responses to COVID-19 in the education sector: Exposing an inadequate education system. *International Review of Education*, 1–21.
- Carvalho, S., Rossiter, J., Angrist, N., Hares, S., & Silverman, R. (2020). *Planning for School Reopening and Recovery After COVID-19*. Center for Global Development.
- Dreesen, T., Akseer, S., Brossard, M., Dewan, P., Giraldo, J.-P., Kamei, A., Mizunoya, S., Correa, J. S. O., & others. (2020).
- Promising practices for equitable remote learning Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries (Innocenti Research Brief 2020-10). *UNICEF Office of Research*. <https://www.unicef-irc.org/publications/1090-promising-practices-for-equitable-remote-learning-emerging-lessons-from-covid.html>
- Genç, K. (2021). Covid-19 in Turkey: a nation on edge, *The Lancet*, World Report, Volume 397, Issue 10287, P1794-1796
- Giannini, S., Jenkins, R., & Saavedra, J. (2021). *Mission: Recovering Education 2021*. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/48a431d24d2d23eb1a2fc25a37a00a2b-0140052021/original/Recovery-mission-statement-5-pager-FINAL-4-45pm.pdf>
- Global Dataset on Education Quality: A Review and Update (2000-2017) (English). Policy Research working paper; no. WPS 8592 Washington, D.C.: World Bank Group, 2018 <http://documents.worldbank.org/curated/en/390321538076747773/Global-Dataset-on-Education-Quality-A-Review-and-Update-2000-2017>
- Grant, H. (2020). *Why Covid school closures are making girls marry early*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/global-development/2020/sep/07/why-covid-school-closures-are-making-girls-marry-early>
- Hallgarten, J. (2020). *Evidence on efforts to mitigate the negative educational impact of past disease outbreaks* (No. 793; K4D Helpdesk Report). Education Development Trust. https://www.ependocs.ac.uk/pendocs/bitstream/handle/20.500.12413/15202/793_mitigating_education_effects_of_disease_outbreaks.pdf?sequence=6
- Johns Hopkins University, World Bank, & UNICEF. (n.d.). *COVID-19 Global Education Recovery Tracker*. <https://www.covideducationrecovery.global/data>
- Kaffenberger, M. (2021). Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development*, 81, 102326.
- Kim, J., Rose, P., Tibebe Tiruneh, D., Sabates, R., & Woldehanna, T. (2021, May 4). Learning Inequalities Widen Following COVID-19 School Closures in Ethiopia. *Research for Improving Systems of Education Blog*. <https://riseprogramme.org/blog/learning-inequalities-widen-COVID-19-Ethiopia>
- Kumar, A., Halim, H., & Ha, T. T. M. (2020, September 1). Virus despair forces girls across Asia into child marriage. *The Jakarta Post*. <https://www.thejakartapost.com/news/2020/09/01/virus-despair-forces-girls-across-asia-into-child-marriage.html>
- Liberia MOE. (n.d.). *Liberia COVID-19 Education Emergency Response Plan*. <https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/liberia-covid-19-education-emergency-response-plan>
- Luna-Bazaldua, D., Liberman, J., & Levin, V. (2021a, May 11). Assessing outside of the “classroom box” while schools are closed: The potential of phone-based formative assessments to support learning continuity [World Bank, Washington, DC]. *Education for Global Development*. <https://blogs.worldbank.org/education/assessing-outside-classroom-box-while-schools-are-closed-potential-phone-based-formative>
- Luna-Bazaldua, D., Liberman, J., & Levin, V. (2021b, May 11). Learning in the Time of COVID-19: The Role of Learning Assessment in Reopening Schools [World Bank, Washington, DC]. *Education for Global Development*. <https://blogs.worldbank.org/education/learning-time-covid-19-role-learning-assessment-reopening-schools>



- Muroga, A., Zaw, H. T., Mizunoya, S., Lin, H.-C., Brossard, M., & Reuge, Nicolas. (2020). *COVID-19: A reason to double down on investments in pre-primary education* (Innocenti Working Papers No. 2020-11). UNICEF Office of Research - Innocenti. <https://www.unicef-irc.org/publications/1137-covid-19-a-reason-to-double-down-on-investments-in-pre-primary-education.html>
- Nugroho, D., Lin, H.-C., Borisova, I., Nieto, A., Ntekim, M., & others. (2020). *COVID-19: Trends, Promising Practices and Gaps in Remote Learning for Pre-Primary Education* (Innocenti Research Brief 2020-10). UNICEF Office of Research - Innocenti.
- Nugroho, D., Pasquin, C., Reuge, N., Amaro, D., & others. (2020). *COVID-19: How are Countries Preparing to Mitigate the Learning Loss as Schools Reopen?: Trends and Emerging Good Practices to Support the Most Vulnerable Children* (Innocenti Research Brief 2020-20). UNICEF Office of Research. <https://www.unicef-irc.org/publications/1119-covid-19-how-are-countries-preparing-to-mitigate-the-learning-loss-as-they-reopen.htm>
- OCDE (2013), "What is the Impact of the Economic Crisis on Public Education Spending?", *Education Indicators in Focus*, No. 18, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jzbb2sprz20-en>
- OCDE (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- OCDE (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- OCDE. (2021). *The state of school education – one year into the Covid pandemic*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>
- Patrinos, H. & Angrist, N., (2018). *Global Dataset on Education Quality: A Review and Update (2000-2017)*. Policy Research working paper no. WPS 8592 Washington, D.C.: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/390321538076747773/Global-Dataset-on-Education-Quality-A-Review-and-Update-2000-2017>
- Patrinos, H., & Donnelly, R. (2021). Learning Loss During COVID-19: An Early Systematic Review. *Covid Economics*, 77, 145–153.
- Smith, E. (2020, August 14). Dramatic rise in Kenya early pregnancies amid school closures. *IRC Data Suggests, Devex*. <https://www.devex.com/news/dramatic-rise-in-kenya-early-pregnancies-amid-school-closures-irc-data-suggests-97921>
- ISU. (2021). *Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO*. <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx>
- UNESCO. (2020a). *Act now: Reduce the impact of COVID-19 on the cost of achieving SDG 4*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374163>
- UNESCO. (2020b). *Inclusion et éducation : TOUS SANS EXCEPTION* (No. 44; 2020 Rapport Mondial de suivi sur l'éducation). https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Full_Report-v0.2.pdf
- UNESCO et Groupe Banque mondiale. (2021). *Education Finance Watch 2021 | Global Education Monitoring Report*. <https://en.unesco.org/gem-report/education-finance-watch-2021>
- UNESCO, U. & others. (2020). *Qu'avons-nous appris ? Aperçu d'une enquête auprès des ministères de l'Éducation sur les réponses nationales à la COVID-19*. <http://tcg.uis.unesco.org/survey-education-covid-school-closures/>
- UNICEF & autres. (2020a). *Averting a lost COVID generation: A six-point plan to respond, recover and reimagine a post-pandemic world for every child*. UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/averting-lost-generation-covid19-world-childrens-day-2020-brief>
- UNICEF & autres. (2020b). *Guidance on Distance Learning Modalities to Reach All Children and Youth During School Closures*. UNICEF Regional Office for South Asia (ROSA). https://www.unicef.org/rosa/media/7996/file/Guidance%20Continuity%20of%20Learning%20during%20COVID-19%20-%20Reaching%20All%20Children_UNICEF%20ROSA.pdf
- Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). (2020). *COVID-19: Are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies*. <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factheet/>
- Warren, H., & Wagner, E. (2020). *Save our Education: Protect every child's right to learn in the COVID-19 response and recovery*. Save the Children. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/17871...resourcecentre.savethechildren.net/node/17871/pdf/save_our_education_0.pdf
- Whizz Education. (2021). *Measuring the Impact of COVID-19 on Learning in Rural Kenya*. <https://www.whizzeducation.com/wp-content/uploads/Kenya-Covid-Impact-SCREEN.pdf>
- Banque mondiale. (2020). *Realizing the Future of Learning: From Learning Poverty to Learning for Everyone, Everywhere* (Washington, D.C.: World Bank Group.). <http://documents.worldbank.org/curated/en/250981606928190510/Realizing-the-Future-of-Learning-From-Learning-Poverty-to-Learning-for-Everyone-Everywhere>.
- Xue, E., Li, J., Li, T., & Shang, W. (2020). China's education response to COVID-19: A perspective of policy analysis. *Educational Philosophy and Theory*, 1–13.



© UNICEF/UN131765/DIARASSOUBA

ANNEXE

COUVERTURE DES PAYS ET DE LA POPULATION DANS CHAQUE FIGURE

Le tableau ci-dessous fournit des informations sur les questions de l'enquête utilisées pour produire les analyses présentées dans chaque figure de ce document. Des notes supplémentaires, sur la façon dont les données ont été utilisées figurent au début de ce report, et le questionnaire de l'enquête (avec les questions spécifiques posées) sont disponibles ainsi que les données sur la page suivante : tcg.uis.unesco.org/survey-education-covid-school-closures. Pour chaque

figure, le nombre de pays qui ont fourni des réponses valides ayant répondu est indiqué, ainsi que la couverture de la population d'âge scolaire de ces pays (4 à 17 ans) le niveau de scolarisation des élèves (en préscolaire, primaire et secondaire) en proportion de la population totale des enfants d'âge scolaire scolarisés (préscolaire, primaire et secondaire). Lorsque la couverture de la population est inférieure à 50 pour cent, cela est indiqué dans le texte de la figure correspondante.

TABEAU 1-1: Nombre de pays qui ont participé à l'enquête Couverture des pays et de la population de chaque figure

NIVEAU DE REVENU	NOMBRE DE PAYS QUI ONT PARTICIPÉ	COUVERTURE DE LA POPULATION (POPULATION AGÉE 4-17)	COUVERTURE DE LA SCOLARISATION
Revenu faible	16	144,549,528	72,878,072
Revenu intermédiaire inférieur	29	331,605,569	232,379,596
Revenu intermédiaire supérieur	40	446,469,336	439,022,496
Revenu élevé	58	113,906,805	127,557,339
Global	143	1,036,531,239	871,837,503

**TABLEAU 1-2: Couverture des pays, de la population et de la scolarisation dans chaque figure**

NOMBRE DE FIGURE	QUESTIONS	NIVEAU DE REVENU	NOMBRE DE PAYS AVEC UNE REPONSE VALIDE	COUVERTURE DE LA POPULATION (POURCENTAGE DE LA POPULATION DES 4-17 ANS)	COUVERTURE DE LA SCOLARISATION (POURCENTAGE D'ENFANTS SCOLARISÉS)
Figure 1-1	AQ6	Revenu faible	12	45	42
Figure 1-1	AQ6	Revenu intermédiaire inférieur	22	30	27
Figure 1-1	AQ6	Revenu intermédiaire supérieur	24	17	17
Figure 1-1	AQ6	Revenu élevé	48	45	47
Figure 1-1	AQ6	Global	106	30	28
Figure 1-3a	AQ1	Revenu faible	16	60	59
Figure 1-3a	AQ1	Revenu intermédiaire inférieur	29	41	38
Figure 1-3a	AQ1	Revenu intermédiaire supérieur	40	80	82
Figure 1-3a	AQ1	Revenu élevé	58	60	63
Figure 1-3a	AQ1	Global	143	58	59
Figure 1-4	FQ2	Revenu faible	16	60	59
Figure 1-4	FQ2	Revenu intermédiaire inférieur	29	41	38
Figure 1-4	FQ2	Revenu intermédiaire supérieur	40	80	82
Figure 1-4	FQ2	Revenu élevé	58	60	63
Figure 1-4	FQ2	Global	143	58	59
Figure 2-1	FQ1	Global	119	50	51
Figure 3-1	DQ1	Revenu faible	14	55	53
Figure 3-1	DQ1	Revenu intermédiaire inférieur	27	41	38
Figure 3-1	DQ1	Revenu intermédiaire supérieur	40	80	82
Figure 3-1	DQ1	Revenu élevé	57	60	62
Figure 3-1	DQ1	Global	138	57	58
Figure 3-2	DQ2	Revenu faible	8	34	38
Figure 3-2	DQ2	Revenu intermédiaire inférieur	21	35	31
Figure 3-2	DQ2	Revenu intermédiaire supérieur	32	69	70
Figure 3-2	DQ2	Revenu élevé	26	5	4
Figure 3-2	DQ2	Global	87	42	42
Figure 3-3	LQ2	Revenu faible	12	46	44
Figure 3-3	LQ2	Revenu intermédiaire inférieur	21	32	28
Figure 3-3	LQ2	Revenu intermédiaire supérieur	24	55	54
Figure 3-3	LQ2	Revenu élevé	25	7	6
Figure 3-3	LQ2	Global	82	38	36
Figure 4-1	EQ1	Revenu faible	5	21	24
Figure 4-1	EQ1	Revenu intermédiaire inférieur	22	34	30
Figure 4-1	EQ1	Revenu intermédiaire supérieur	32	34	34
Figure 4-1	EQ1	Revenu élevé	55	59	61
Figure 4-1	EQ1	Global	114	35	35



NOMBRE DE FIGURE	QUESTIONS	NIVEAU DE REVENU	NOMBRE DE PAYS AVEC UNE REPONSE VALIDE	COUVERTURE DE LA POPULATION (POURCENTAGE DE LA POPULATION DES 4-17 ANS)	COUVERTURE DE LA SCOLARISATION (POURCENTAGE D'ENFANTS SCOLARISÉS)
Figure 4-2	ALL_2020	Revenu faible	8	27	29
Figure 4-2	ALL_2021	Revenu faible	8	26	27
Figure 4-2	NONTEACHER_2021	Revenu faible	8	32	35
Figure 4-2	ALL_2020	Revenu intermédiaire inférieur	25	41	37
Figure 4-2	ALL_2021	Revenu intermédiaire inférieur	24	40	37
Figure 4-2	NONTEACHER_2021	Revenu intermédiaire inférieur	20	21	23
Figure 4-2	ALL_2020	Revenu intermédiaire supérieur	35	76	78
Figure 4-2	ALL_2021	Revenu intermédiaire supérieur	32	76	77
Figure 4-2	NONTEACHER_2021	Revenu intermédiaire supérieur	28	14	13
Figure 4-2	ALL_2020	Revenu élevé	55	60	62
Figure 4-2	ALL_2021	Revenu élevé	51	56	59
Figure 4-2	NONTEACHER_2021	Revenu élevé	17	2	1
Figure 4-2	ALL_2020	Global	123	52	55
Figure 4-2	ALL_2021	Global	115	51	54
Figure 4-2	NONTEACHER_2021	Global	73	18	17
Figure 4-3	EQ5	Revenu faible	12	38	35
Figure 4-3	EQ5	Revenu intermédiaire inférieur	24	31	32
Figure 4-3	EQ5	Revenu intermédiaire supérieur	37	36	36
Figure 4-3	EQ5	Revenu élevé	54	55	56
Figure 4-3	EQ5	Global	127	36	37
Figure 4-4	EQ4	Revenu faible	13	42	38
Figure 4-4	EQ4	Revenu intermédiaire inférieur	25	41	37
Figure 4-4	EQ4	Revenu intermédiaire supérieur	36	77	79
Figure 4-4	EQ4	Revenu élevé	54	57	60
Figure 4-4	EQ4	Global	128	54	56
Figure 5-1	KQ2	Revenu faible	14	51	52
Figure 5-1	KQ2B	Revenu faible	11	43	42
Figure 5-1	KQ4	Revenu faible	14	54	52
Figure 5-1	KQ2	Revenu intermédiaire inférieur	23	36	32
Figure 5-1	KQ2B	Revenu intermédiaire inférieur	19	34	30
Figure 5-1	KQ4	Revenu intermédiaire inférieur	25	36	33
Figure 5-1	KQ2	Revenu intermédiaire supérieur	34	30	29
Figure 5-1	KQ2B	Revenu intermédiaire supérieur	31	29	29
Figure 5-1	KQ4	Revenu intermédiaire supérieur	37	72	73
Figure 5-1	KQ2	Revenu élevé	27	7	7
Figure 5-1	KQ2B	Revenu élevé	24	6	6
Figure 5-1	KQ4	Revenu élevé	27	7	7



NOMBRE DE FIGURE	QUESTIONS	NIVEAU DE REVENU	NOMBRE DE PAYS AVEC UNE REPONSE VALIDE	COUVERTURE DE LA POPULATION (POURCENTAGE DE LA POPULATION DES 4-17 ANS)	COUVERTURE DE LA SCOLARISATION (POURCENTAGE D'ENFANTS SCOLARISÉS)
Figure 5-1	KQ2	Global	98	33	29
Figure 5-1	KQ2B	Global	85	31	27
Figure 5-1	KQ4	Global	103	47	45
Figure 5-2	KQ2B	Revenu faible	11	43	42
Figure 5-2	KQ2B	Revenu intermédiaire inférieur	19	34	30
Figure 5-2	KQ2B	Revenu intermédiaire supérieur	31	29	29
Figure 5-2	KQ2B	Revenu élevé	24	6	6
Figure 5-2	KQ2B	Global	85	31	27
Figure 5-3	KQ2C	Revenu faible	14	51	52
Figure 5-3	KQ2C	Revenu intermédiaire inférieur	20	32	28
Figure 5-3	KQ2C	Revenu intermédiaire supérieur	26	23	22
Figure 5-3	KQ2C	Revenu élevé	22	7	7
Figure 5-3	KQ2C	Global	82	29	25
Figure 5-5	IQ4	Revenu faible	12	45	43
Figure 5-5	IQ4	Revenu intermédiaire inférieur	24	37	33
Figure 5-5	IQ4	Revenu intermédiaire supérieur	30	34	34
Figure 5-5	IQ4	Revenu élevé	41	33	35
Figure 5-5	IQ4	Global	107	37	35
Figure 6-1a	GQ1_2020	Revenu faible	10	40	40
Figure 6-1a	GQ1_2020	Revenu intermédiaire inférieur	25	31	29
Figure 6-1a	GQ1_2020	Revenu intermédiaire supérieur	33	36	36
Figure 6-1a	GQ1_2020	Revenu élevé	50	59	61
Figure 6-1a	GQ1_2020	Global	118	36	37
Figure 6-1b	GQ1_2021	Revenu faible	10	40	40
Figure 6-1b	GQ1_2021	Revenu intermédiaire inférieur	24	30	28
Figure 6-1b	GQ1_2021	Revenu intermédiaire supérieur	32	36	35
Figure 6-1b	GQ1_2021	Revenu élevé	50	57	60
Figure 6-1b	GQ1_2021	Global	116	36	36
Figure 6-2	GQ2A	Revenu faible	6	31	25
Figure 6-2	GQ2A	Revenu intermédiaire inférieur	12	19	16
Figure 6-2	GQ2A	Revenu intermédiaire supérieur	20	26	27
Figure 6-2	GQ2A	Revenu élevé	37	45	47
Figure 6-2	GQ2A	Global	75	26	25
Figure 6-3	GQ3	Revenu faible	9	37	35
Figure 6-3	GQ3	Revenu intermédiaire inférieur	17	20	17
Figure 6-3	GQ3	Revenu intermédiaire supérieur	20	32	32
Figure 6-3	GQ3	Revenu élevé	45	55	58



NOMBRE DE FIGURE	QUESTIONS	NIVEAU DE REVENU	NOMBRE DE PAYS AVEC UNE REPONSE VALIDE	COUVERTURE DE LA POPULATION (POURCENTAGE DE LA POPULATION DES 4-17 ANS)	COUVERTURE DE LA SCOLARISATION (POURCENTAGE D'ENFANTS SCOLARISÉS)
Figure 6-3	GQ3	Global	91	30	30
Figure 7-1	HQ1_Additional support programs for students after schools reopened	Global	131	58	59
Figure 7-1	HQ1_Adjustments to school calendar	Global	132	58	59
Figure 7-1	HQ1_Changes in funding to schools	Global	131	58	59
Figure 7-1	HQ1_Compensation of teachers	Global	121	58	59
Figure 7-1	HQ1_Hygiene measures for school reopening	Global	143	58	59
Figure 7-1	HQ1_Resources to continue learning during school closures	Global	132	58	59
Figure 7-1	HQ1_School closure and reopening	Global	143	58	59
Figure 7-1	HQ1_Working requirements for teachers	Global	141	58	59
Figure 7-2	HQ1_School closure and reopening	Global	30	28	30
Figure 7-2	HQ1_Working requirements for teachers	Global	54	38	37
Figure 7-3	HQ1_School closure and reopening	Revenu faible	16	60	59
Figure 7-3	HQ1_Working requirements for teachers	Revenu faible	16	60	59
Figure 7-3	HQ1_School closure and reopening	Revenu intermédiaire inférieur	29	41	38
Figure 7-3	HQ1_Working requirements for teachers	Revenu intermédiaire inférieur	29	41	38
Figure 7-3	HQ1_School closure and reopening	Revenu intermédiaire supérieur	40	80	82
Figure 7-3	HQ1_Working requirements for teachers	Revenu intermédiaire supérieur	40	80	82
Figure 7-3	HQ1_School closure and reopening	Revenu élevé	58	60	63
Figure 7-3	HQ1_Working requirements for teachers	Revenu élevé	56	60	63
Figure 7-3	HQ1_School closure and reopening	Global	143	58	59
Figure 7-3	HQ1_Working requirements for teachers	Global	141	58	59

**TABLEAU 1-3: Nombre de pays avec une réponse valide pour les figures par niveau d'éducation**

NOMBRE DE FIGURE	QUESTIONS	NIVEAU DE REVENU	NOMBRE DE PAYS AVEC UNE REPONSE VALIDE POUR L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE	NOMBRE DE PAYS AVEC UNE REPONSE VALIDE POUR LE CYCLE PRIMAIRE	NOMBRE DE PAYS AVEC UNE REPONSE VALIDE POUR LE PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE	NOMBRE DE PAYS AVEC UNE REPONSE VALIDE POUR LE SECOND CYCLE DU SECONDAIRE
Figure 2-2	FQ1	Revenu faible	N/A	12	11	13
Figure 2-2	FQ1	Revenu intermédiaire inférieur	N/A	22	24	25
Figure 2-2	FQ1	Revenu intermédiaire supérieur	N/A	32	32	36
Figure 2-2	FQ1	Revenu élevé	N/A	25	38	51
Figure 2-2	FQ1	Global	N/A	91	105	125
Figure 2-3	FQ1	Revenu faible	N/A	12	11	13
Figure 2-3	FQ1	Revenu intermédiaire inférieur	N/A	22	24	25
Figure 2-3	FQ1	Revenu intermédiaire supérieur	N/A	32	32	36
Figure 2-3	FQ1	Revenu élevé	N/A	25	37	50
Figure 2-3	FQ1	Global	N/A	91	104	124
Figure 2-4	FQ3	Revenu faible	N/A	10	10	10
Figure 2-4	FQ3	Revenu intermédiaire inférieur	N/A	22	22	22
Figure 2-4	FQ3	Revenu intermédiaire supérieur	N/A	24	24	31
Figure 2-4	FQ3	Revenu élevé	N/A	41	45	53
Figure 2-4	FQ3	Global	N/A	97	101	116
Figure 5-4	CQ3	Revenu faible	7	11	14	14
Figure 5-4	CQ3	Revenu intermédiaire inférieur	17	20	21	21
Figure 5-4	CQ3	Revenu intermédiaire supérieur	22	26	26	27
Figure 5-4	CQ3	Revenu élevé	56	56	56	56
Figure 5-4	CQ3	Global	102	113	117	118
Figure 5-6	CQ1	Revenu faible	7	10	10	10
Figure 5-6	CQ1	Revenu intermédiaire inférieur	14	21	21	20
Figure 5-6	CQ1	Revenu intermédiaire supérieur	23	33	33	34
Figure 5-6	CQ1	Revenu élevé	43	52	53	54
Figure 5-6	CQ1	Global	87	116	117	118

ET ENSUITE ?

Leçons sur la reprise de l'éducation :
Résultats d'une enquête
auprès des ministères
de l'Éducation durant la pandémie
de la COVID-19

JUIN 2021