



PANDÉMIE DE COVID-19 :

CHOCs POUR L'ÉDUCATION ET RÉPONSES STRATÉGIQUES

MAI 2020



GRUPE DE LA BANQUE MONDIALE
Éducation

Table des matières

Remerciements	3
Synthèse	4
Des chocs mondiaux sans précédent pour l'éducation	5
Faire de la crise une opportunité : limiter les dégâts, puis reconstruire en mieux	6
La mobilisation pour une meilleure éducation doit commencer dès maintenant	9
Introduction	10
1. Chocs pour l'Éducation	12
Fermeture des écoles	13
<i>Répercussions sur l'apprentissage</i>	13
<i>Effets sur la santé et la sécurité</i>	15
La crise économique	17
<i>Effets sur la demande d'éducation</i>	17
<i>Effets sur l'offre et la qualité de l'éducation</i>	18
Coûts à long terme	20
2. Politiques visant à atténuer ces effets	22
Politiques d'adaptation	23
<i>Politiques de protection de la santé et de la sécurité</i>	23
<i>Politiques de prévention des pertes d'apprentissage</i>	24
<i>Tirer parti de l'enseignement supérieur</i>	28
Politiques de gestion de la continuité	28
<i>Des apprenants préparés</i>	30
<i>Des écoles sûres et inclusives</i>	33
<i>Des salles de classe équipées pour l'apprentissage</i>	35
<i>Des enseignants soutenus</i>	36
<i>Une bonne gestion</i>	38
Politiques d'amélioration et d'accélération	39
<i>Amélioration et mise à l'échelle des politiques efficaces de riposte À LA PANDÉMIE DE COVID</i>	39
<i>ReconstruCTION Des systÈmes Éducatifs EN MIEUX</i>	41
<i>Protection et amÉlioration du financement de l'Éducation</i>	42
Conclusion	44
Références	46
Notes de fin	52



PHOTO PAR: © SARAH FARHAT/WORLD BANK

Remerciements

Ce rapport a été produit par une équipe de base dirigée par Halsey Rogers et Shwetlena Sabarwal et composée de Ciro Avitabile, Jessica Lee, Koji Miyamoto, Soren Nellemann et Sergio Venegas Marin, sous la houlette de Jaime Saavedra (Directeur principal, Pratique mondiale Éducation). Des contributions supplémentaires ont été apportées par Hanna Alasuutari, Joao Pedro Azevedo, Kaliope Azzi-Huck, Sajitha Bashir, Roberta Malee Bassett, Michael Crawford, Amanda Devercelli, Koen Martijn Geven, Marcela Gutierrez Bernal, Radhika Kapoor, Victoria Levin, Julia Liberman, Diego Luna Bazaldua, Laura McDonald, Harry Patrinos et Tigran Shmis. L'équipe a bénéficié des commentaires de Cristian Aedo, Omar Arias, Steve Commins, Deon Filmer, Roberta Gatti, Salina Giri, Xiaoyan Liang, Toby Linden, Nadir Mohammed, Innocent Mulindwa, Quynh Nguyen, Louise Ruskin, Janssen Teixeira, Lianqin Wang, et d'autres membres du pôle Pratique mondiale Éducation qui ont participé aux discussions sur le document.



PHOTO PAR : © MOHAMAD AL-ARIEF/WORLD BANK

Synthèse

Même avant la pandémie de COVID-19, le monde vivait une crise des apprentissages. Avant la pandémie, 258 millions d'enfants et de jeunes en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire n'étaient pas scolarisés¹. Et en raison de la faible qualité de l'enseignement, bon nombre de ceux qui étaient scolarisés n'apprenaient pas suffisamment. Le taux de pauvreté des apprentissages dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire était de 53%, ce qui signifie que plus de la moitié des enfants de 10 ans ne savaient pas lire et n'étaient pas capables de comprendre une histoire simple adaptée à leur âge². Pire encore, la crise n'était pas répartie équitablement : les enfants et les jeunes les plus défavorisés avaient le plus mauvais accès à la scolarité, les taux d'abandon scolaire les plus élevés et les déficits d'apprentissage les plus importants³. Tout cela signifie que le monde était déjà loin d'atteindre l'Objectif de développement durable qui engage toutes les nations à faire en sorte que, entre autres cibles ambitieuses, « toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité ».

La pandémie de COVID-19 menace désormais de détériorer davantage les résultats de l'éducation.

La pandémie a déjà eu de profondes répercussions sur l'éducation en provoquant la fermeture des écoles presque partout sur la planète. Ceci constitue le plus grand choc sur l'ensemble des systèmes éducatifs que nous ayons connus de notre vivant. Les dommages s'aggraveront encore à mesure que l'urgence sanitaire se traduira par une profonde récession mondiale. Ces coûts de la crise sont décrits ci-dessous.

Mais il est possible de contrer ces chocs et de transformer cette crise en opportunité. La première étape consiste à s'adapter avec succès aux fermetures d'écoles, en assurant la santé et la sécurité et en faisant tout ce qui est possible pour éviter des pertes d'apprentissage pour les élèves, grâce au télé-enseignement. Dans le même temps, les pays doivent commencer à planifier la réouverture des écoles. Cela signifie qu'il faut prévenir l'abandon scolaire, garantir des conditions scolaires saines et utiliser de nouvelles techniques pour favoriser une reprise rapide de l'apprentissage dans les domaines clés, une fois que les élèves seront de retour à l'école. À mesure que le système scolaire se stabilise, les pays pourront mettre à profit l'approche et le caractère innovants de la période de relèvement pour « reconstruire en mieux ».

La clé : ne pas reproduire les échecs des systèmes antérieurs à la pandémie de COVID-19, mais s'orienter plutôt vers des systèmes améliorés et des apprentissages accélérés pour tous les élèves.

Des chocs mondiaux sans précédent pour l'éducation

Le double choc des fermetures d'écoles et de la récession mondiale pourrait avoir des coûts à long terme pour l'éducation et le développement, si les pouvoirs publics ne prennent pas rapidement des mesures pour les contrer. Le choc des fermetures d'écoles entraînera des pertes d'apprentissage, une augmentation des abandons scolaires et des inégalités ; tandis que le choc économique, en raison de ses effets négatifs sur les ménages, exacerbera la situation en réduisant la demande et l'offre d'éducation. Ces deux chocs engendreront des coûts à long terme sur l'accumulation de capital humain, les perspectives de développement et le bien-être. (voir figure 1.1)

Fermeture des écoles : À la fin avril, les écoles ont fermé dans 180 pays et 85% des élèves dans le monde ne vont pas à l'école⁴. Si aucune mesure stratégique forte n'est prise, cette situation aura un coût immédiat à la fois sur l'apprentissage et sur la santé des enfants et des jeunes :

- **L'apprentissage va diminuer et les abandons scolaires vont augmenter, en particulier parmi les plus défavorisés.** Les élèves cesseront en grande partie d'apprendre les matières scolaires, et ce phénomène pourrait être plus important pour les enfants d'âge préscolaire, étant donné que leurs familles sont moins susceptibles d'accorder la priorité à leur apprentissage pendant que les écoles sont fermées. Les inégalités d'apprentissage vont se creuser dans la mesure où seuls les élèves issus de familles plus riches et plus instruites auront le soutien nécessaire pour apprendre à la maison. Enfin, le risque d'abandon scolaire augmentera du fait que le manque d'encouragement de la part des enseignants réduit l'attachement à la scolarité pour les élèves défavorisés.
- **La santé et la sécurité en pâtiront également, sans le soutien et la structure qu'apportent les écoles.** La nutrition et la santé physique des élèves seront compromises, dans la mesure où environ

368 millions d'enfants dans le monde dépendent des programmes d'alimentation scolaire. La santé mentale des élèves pourrait également en souffrir, en raison de l'isolement en période de distanciation sociale et des effets traumatisants de la crise sur les familles. Les jeunes non scolarisés pourraient adopter des comportements plus risqués et le taux de fécondité des adolescentes pourrait augmenter.

Choc économique : Le FMI prévoit que l'économie mondiale subira une contraction de 3% en 2020, une baisse bien plus importante que lors de la crise financière mondiale de 2008-2009⁵. Ce choc aura de graves conséquences pour les pouvoirs publics et les ménages, et ses effets se feront sentir à la fois sur la demande et sur l'offre d'éducation :

- **Le taux d'abandon scolaire va augmenter**, de nombreux élèves quittant l'école pour de bon, et le taux d'abandon le plus élevé se concentrera dans les groupes défavorisés. Lorsque les écoles ont réouvert après la crise d'Ebola qui a fait perdre presque une année scolaire entière en Sierra Leone, les filles avaient 16 points de pourcentage de probabilités en moins d'aller à l'école. L'augmentation du taux d'abandon scolaire s'accompagnera probablement d'une augmentation du travail des enfants et du mariage des enfants et des adolescents.
- **L'apprentissage souffrira encore plus** en raison des pressions économiques sur les ménages. Même pour les élèves qui ne sont pas en situation d'abandon scolaire, les ménages seront moins en mesure de payer les coûts liés à l'apprentissage, tels que les livres à la maison ou les cours particuliers, en attendant une reprise de l'économie. Et les parents risquent de transférer leurs enfants des écoles privées vers les écoles publiques, ce qui accroîtra la pression et abaissera la qualité dans des systèmes scolaires publics fonctionnant déjà à la limite de leurs capacités.
- **Du côté de l'offre, le choc économique frappera les écoles et les enseignants.** Les pressions budgétaires entraîneront une baisse des investissements dans l'éducation, ce qui réduira les ressources dont disposent les enseignants. Par ailleurs, la qualité de l'enseignement en pâtira (que ce soit en ligne ou lors de la réouverture des écoles), car la crise sanitaire touche directement certains enseignants, tandis que d'autres subiront des pressions financières en raison de réductions de salaires ou de retards de paiement. Compte tenu de l'absence d'évaluation

des élèves pendant la période de fermeture des écoles, les enseignants n'auront aucune visibilité sur l'apprentissage tandis qu'ils s'efforceront de soutenir leurs élèves à distance. Enfin, l'offre de scolarisation peut se contracter dans la mesure où le manque de recettes contraindra des écoles privées à fermer leurs portes.

Coûts à long terme : Si elles ne sont pas maîtrisées, ces répercussions auront des coûts à long terme pour les élèves et la société. Compte tenu de l'augmentation probable de la pauvreté des apprentissages, cette crise pourrait empêcher toute une génération de réaliser son vrai potentiel. Les élèves qui sont contraints d'abandonner l'école ou qui subissent une baisse importante de leur apprentissage seront confrontés à une baisse de la productivité et des revenus tout au long de leur vie. Les inégalités se creuseront du fait que ces répercussions seront probablement plus importantes pour les élèves issus de ménages pauvres et marginalisés. Les enfants qui ont le plus besoin de l'éducation pour sortir de la pauvreté seront ceux qui risquent le plus d'en être privés par cette crise. Ce déclin des perspectives économiques pourrait à son tour entraîner une augmentation des activités criminelles et des comportements à risque. L'agitation sociale chez les jeunes pourrait également augmenter : dans de nombreux pays à faible revenu et à revenu intermédiaire, l'effet conjugué d'un grand nombre de jeunes et de perspectives médiocres pourrait s'avérer explosif. Ces effets négatifs pourraient se faire sentir longtemps, étant donné que la diminution du capital humain dans la cohorte actuelle d'élèves – concentrée parmi les plus défavorisés – perpétue le cercle vicieux de la pauvreté et des inégalités.

Faire de la crise une opportunité : limiter les dégâts, puis reconstruire en mieux

Ces conséquences graves – en particulier les effets à long terme – ne sont pas inévitables. Il ne fait aucun doute qu'à court terme, les coûts pour l'éducation seront importants, de même que pour pratiquement tout ce qui est cher à nos sociétés. Toutefois, si les pays agissent rapidement pour soutenir la continuité des apprentissages, ils peuvent atténuer les dommages, au moins en partie. Et avec une planification et des politiques appropriées, ils peuvent utiliser la crise comme une opportunité pour construire des



PHOTO PAR : © DIKHASAR SANDAG/WORLD BANK

systèmes éducatifs plus inclusifs, plus efficaces et plus résilients.

Les politiques visant à renverser la situation peuvent être regroupées en trois phases qui se chevauchent : **Adaptation, gestion de la continuité et amélioration et accélération des apprentissages** (voir figure 2.1).

Phase 1 : Adaptation : Pour la première phase, alors que les pays doivent s'adapter à des fermetures soudaines d'écoles, la priorité consiste à assurer la santé et la sécurité des élèves et à prévenir les pertes d'apprentissage.

- En plus de protéger les élèves et les familles contre l'infection, de nombreux pays mettent en place des **programmes d'alimentation complémentaire ou de transferts monétaires** pour s'assurer que les élèves qui dépendent habituellement des programmes d'alimentation scolaire ne souffrent pas de la faim.
- Pour prévenir les pertes d'apprentissage, des **programmes de télé-enseignement d'urgence** ont été déployés dans le monde entier, du Nigeria à la Norvège. Les meilleurs utilisent des plateformes (telles que la télévision, la radio et les téléphones intelligents) qui permettent d'atteindre chaque enfant, quel que soit le revenu du ménage. Ces approches inclusives sont essentielles : sans politiques explicites pour atteindre les ménages défavorisés, seules les familles les plus riches et les plus instruites seront en mesure de faire face au choc.
- Au-delà du télé-enseignement, les systèmes éducatifs devraient prévenir de manière proactive l'abandon scolaire, grâce à la **communication et à un soutien financier ciblé pour les élèves à risque**. La sensibilisation des familles peut également être un canal important pour fournir des conseils et des



PHOTO PAR : MARCO ANTONIO TEIXEIRA / WORLD BANK

ressources sur la meilleure façon de soutenir les enfants à la maison lorsque les écoles sont fermées.

- Enfin, les pays devraient s'appuyer sur leurs universités et d'autres établissements d'enseignement supérieur pour le soutien technologique (par exemple, pour la montée en puissance du télé-enseignement), la formation rapide (comme la formation d'infirmières et de techniciens de laboratoire) et l'accès au savoir mondial.

Phase 2 : Gestion de la continuité : À mesure que les règles relatives à la distanciation sociale seront progressivement assouplies, les systèmes doivent veiller à ce que : les écoles rouvrent en toute sécurité, les abandons scolaires soient réduits au minimum et la reprise de l'apprentissage commence. La réouverture des écoles peut être un processus complexe, avec des ouvertures échelonnées et, éventuellement, des cycles de nouvelles fermetures pendant les flambées. Les systèmes doivent commencer à planifier cela, en tirant les enseignements de l'expérience de systèmes comme ceux de la Chine et de Singapour,

qui sont déjà passés par ce processus. Outre la nécessité de garantir des écoles saines, il reste encore beaucoup à faire :

- Dans de nombreux pays à faible revenu et à revenu intermédiaire, la réouverture devrait être précédée de **campagnes de réinscription**, afin de réduire au minimum les abandons scolaires. Les groupes qui peuvent être plus exposés au risque d'abandon (comme les filles ou les élèves issus de communautés marginalisées) devraient bénéficier d'un soutien et de communications ciblées.
- Une fois que les élèves sont de retour à l'école, la **remise à niveau des apprentissages** est une priorité absolue, afin d'éviter des répercussions permanentes sur les possibilités offertes aux enfants et aux jeunes. Cela nécessitera une série de mesures visant à inverser les pertes d'apprentissage, depuis l'amélioration des évaluations en classe jusqu'à une combinaison d'enseignement et de technologie, en passant par des pédagogies et des programmes plus ciblés (pour permettre un enseignement au

bon niveau post-fermeture). Ces efforts nécessiteront des orientations claires et des supports au niveau du système, ainsi qu'une formation pratique et ciblée pour les directeurs d'école et les enseignants. Ils nécessiteront également des ressources substantielles, ce qui signifie que les budgets de l'éducation doivent être protégés, alors même que les familles seront moins en mesure de soutenir l'éducation à la maison et que les demandes pour les écoles publiques pourraient augmenter.

Phase 3 : Amélioration et accélération : La crise offre également une opportunité de reconstruire des systèmes éducatifs plus forts et plus équitables qu'auparavant.

- Après la pandémie, les parents, les enseignants, les médias, les pouvoirs publics et les autres auront **changé de points de vue et de perceptions** sur leur rôle dans le processus éducatif. Par exemple, les parents comprendront mieux la nécessité de travailler conjointement avec les écoles pour favoriser l'éducation de leurs enfants. Les écarts en matière d'équité seront devenus plus manifestes, tout comme l'urgente nécessité de les réduire. On comprendra mieux la fracture numérique, c'est-à-dire les différences d'accès au matériel, à la connectivité et aux logiciels appropriés, mais aussi l'énorme pénurie d'enseignants possédant des compétences numériques.
- Cela créera une ouverture. Il est important de l'utiliser pour **reconstruire en mieux**. Les innovations des périodes d'adaptation et de continuité auront montré ce qui est possible lorsque les pays se concentrent sur les approches les plus efficaces et les plus équitables pour combler les lacunes d'apprentissage pour tous les enfants. Il est essentiel de tirer les enseignements de ces succès et de les intégrer dans les processus réguliers, notamment par une utilisation plus efficace de la technologie

dans les systèmes de télé-enseignement, des systèmes d'alerte précoce pour prévenir les abandons scolaires, une pédagogie et un programme scolaire, permettant d'enseigner au bon niveau et de développer les compétences de base, et, un soutien accru aux parents, aux enseignants et aux élèves, y compris un soutien socio-émotionnel.

La mobilisation pour une meilleure éducation doit commencer dès maintenant

Tous les systèmes éducatifs du monde sont en mode d'intervention d'urgence. Cela est tout à fait approprié, étant donné le caractère soudain de cette crise. La priorité immédiate est de s'adapter à la situation, ce qui signifie d'abord d'assurer la santé et la sécurité, puis de faire tout ce qui est possible pour maintenir la participation des élèves, grâce au télé-enseignement et à d'autres liens avec l'école.

Mais la planification d'un avenir meilleur doit commencer dès maintenant. Alors même que les systèmes s'adaptent à la fermeture des écoles, ils doivent commencer à planifier la manière de gérer la continuité lorsque les écoles vont rouvrir et d'améliorer et d'accélérer l'apprentissage. Le principe directeur devrait être de saisir toutes les occasions, à chaque phase, pour mieux faire les choses. En tirant les leçons des innovations et des processus d'urgence, les systèmes peuvent adapter et mettre à l'échelle les solutions les plus efficaces. Ainsi, ils pourraient devenir plus efficaces, plus réactifs et plus résilients. Une vision et une action proactive contribueront non seulement à atténuer les effets négatifs de la crise actuelle, mais pourraient aussi transformer le relèvement en une véritable croissance. Les sociétés ont une réelle opportunité de « reconstruire en mieux ». Elles doivent la saisir.



PHOTO FAR: © BUMI CONSULTANCY/WORLD BANK

Introduction

La pandémie de COVID-19 a déjà eu de profondes répercussions sur l'éducation avec la fermeture des écoles à tous les niveaux presque partout. À présent, les dommages vont encore s'aggraver car l'urgence sanitaire se traduit par une profonde récession mondiale. Cette note décrit les chocs qui frappent les systèmes éducatifs et indique comment les pays peuvent y répondre.⁶

Avant même la pandémie de COVID-19, le monde traversait une crise de l'apprentissage.⁷ La plupart des pays accusaient clairement du retard quant à la réalisation de l'Objectif de développement durable 4.⁸ Cet objectif engage le monde entier à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » d'ici 2030, mais jusqu'à présent, même une scolarisation universelle de qualité au niveau primaire - sans parler de l'enseignement secondaire, supérieur ou de l'apprentissage tout au long de la vie - s'est avérée irréalisable pour de nombreux pays. L'indicateur de pauvreté des apprentissages a montré qu'avant la pandémie, 53% des enfants de 10 ans dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire ne savaient pas lire et ne comprenaient pas un texte simple.⁹ De plus, la crise n'est pas équitablement répartie : les plus défavorisés ont le plus mauvais accès à la scolarité, les taux d'abandon scolaire les plus élevés et la qualité d'enseignement la plus faible.

Sans une action stratégique forte, les chocs subis par les écoles et l'économie vont accentuer la crise de l'apprentissage. Les enfants et les jeunes qui sont contraints de quitter l'école risquent de ne pas y retourner ; ceux qui y retournent auront perdu un temps précieux pour apprendre et verront leurs écoles affaiblies par les réductions budgétaires et les pertes économiques subies par la communauté. De nombreux élèves ne prendront plus leur repas le plus important. Et les ménages les plus pauvres étant durement touchés par la crise économique résultant de la pandémie, le fossé en termes d'opportunités entre les riches et les pauvres va davantage se creuser. Au-delà de ces effets à court terme sur la scolarisation et l'apprentissage, les pays subiront aussi des pertes importantes à long terme en matière d'éducation et de capital humain.

Mais beaucoup peut être fait pour réduire ces coûts immédiats et, en définitive, pour transformer la riposte à la crise en améliorations de long terme dans l'éducation. Ce document décrit les principaux chocs qui frappent le secteur de l'éducation du fait de la pandémie, et il présente les réponses stratégiques - des politiques qui peuvent atténuer les torts subis par les élèves et la communauté à court terme ; favoriser la reprise de l'apprentissage lorsque les écoles rouvriront, en mettant l'accent sur la réduction des écarts d'apprentissage et de scolarisation qui auraient pu se creuser ; et aider les systèmes éducatifs à « reconstruire en mieux » à mesure qu'ils reprennent pied, en accélérant leur trajectoire d'amélioration et en sortant de la crise de l'apprentissage.



PHOTO PAR : © DANA SMILLIE/WORLD BANK

Chocs pour l'Éducation

La pandémie de COVID-19 menacera l'éducation du fait de deux types de chocs principaux : (1) les effets immédiats de la fermeture des écoles et des universités et, (2) les effets de la récession économique déclenchée par la réponse à la pandémie qui ont déjà commencé à se faire sentir et s'intensifieront pendant un certain temps encore. Ces chocs menaceront tous les principaux moteurs de l'apprentissage : des apprenants préparés et actifs, des enseignants efficaces et soutenus, des salles de classe bien équipées, des écoles sûres et inclusives et, une bonne gestion du système. À moins que les pays ne déploient des efforts importants pour y répondre, pris dans leur ensemble ces chocs auront un coût à long terme sur le capital humain et le bien-être. La figure 1.1 résume ces impacts.

Fermeture des écoles

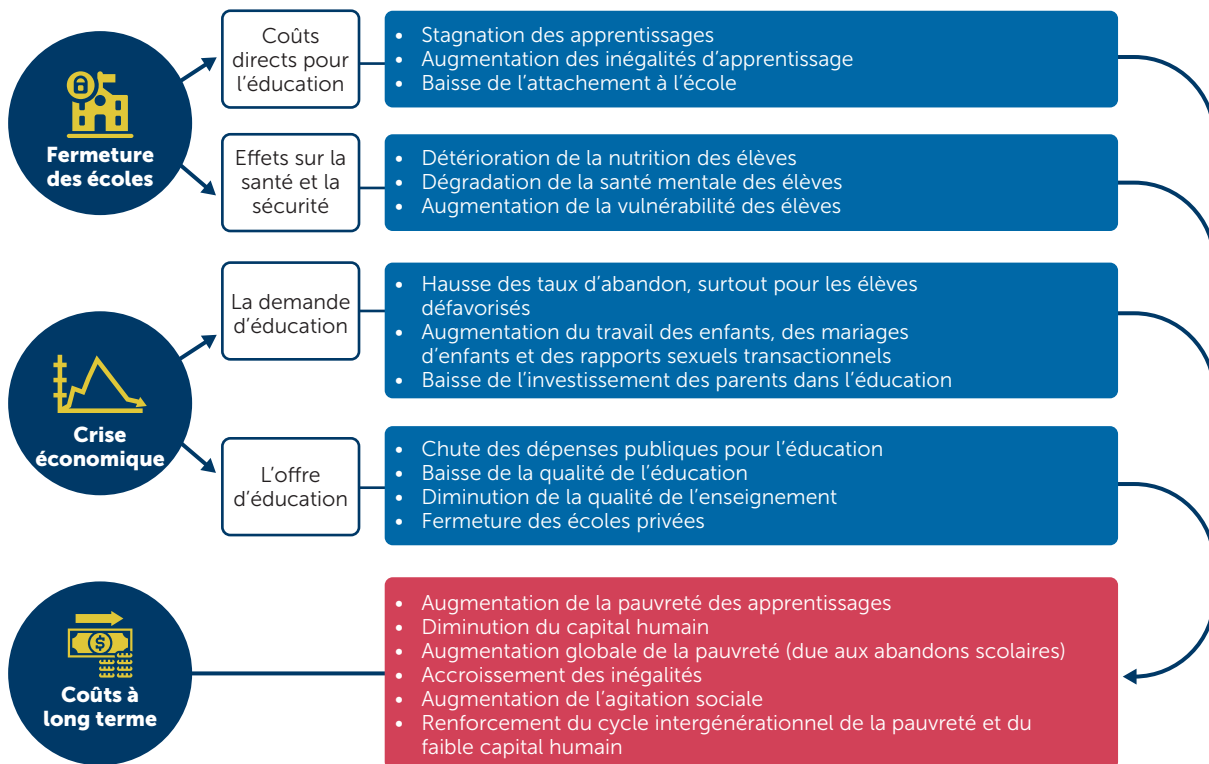
La plupart des pays ont fermé toutes leurs écoles, tandis que d'autres ont fermé une partie de leurs systèmes. En l'absence de programmes d'atténuation efficaces - par exemple, des programmes de télé-enseignement et de l'aide alimentaire - la fermeture des écoles aura de nombreux effets néfastes sur les enfants et les jeunes. Certains de ces effets seront

exacerbés par les politiques de distanciation sociale qui pourraient empêcher les élèves de bénéficier du soutien de la communauté ou d'autres sources.

Répercussions sur l'apprentissage

Pour la plupart des enfants et des jeunes, l'apprentissage scolaire va cesser. À compter du 24 avril 2020, les écoles avaient fermé dans 180 pays, et de nombreux pays ont annoncé une prolongation des fermetures jusqu'à la fin avril ou mai¹⁰. Dans l'hémisphère nord, dans de nombreux systèmes, les cours sont terminés pour l'année et, dans l'hémisphère sud, l'incertitude est grande. Ces fermetures d'écoles touchent environ 85% de la population des élèves à l'échelle mondiale.¹¹ Même si les élèves de nombreux pays à faible revenu et à revenu intermédiaire apprennent beaucoup moins, par année de scolarité, que dans les pays les plus performants, l'apprentissage intervient même dans les systèmes les moins performants. C'est ce qu'illustre la perte significative d'apprentissage que les élèves subissent habituellement pendant les vacances scolaires, par exemple chez les élèves des petites classes au Malawi.¹² En outre, la période hors de l'école peut en fait entraîner des pertes d'apprentissage qui continuent de s'accumuler après la réouverture des écoles. Au cours des quatre

Figure 1.1 : Chocs Pour l'Éducation



années qui ont suivi le tremblement de terre de 2005 au Pakistan, ayant entraîné la fermeture des écoles pendant environ trois mois, les élèves qui vivaient le plus près de la ligne de faille ont perdu l'équivalent de 1,5 à 2 ans de scolarité.¹³ Dans la crise actuelle, si un quart de l'année scolaire est perdu à cause de la fermeture des écoles, le nombre d'enfants de 10 ans en situation de pauvreté des apprentissages au Brésil augmentera d'environ 84 000 (ou 6%) - même si les pertes d'apprentissage s'arrêtent à la réouverture des écoles¹⁴. Ces pertes dans les domaines cognitifs (tels que la lecture, l'écriture, le calcul et les capacités de raisonnement) seront plus faciles à quantifier, mais il pourrait également y avoir un coût d'apprentissage dans les domaines socio-émotionnels.

Dans l'enseignement supérieur également, les activités universitaires et de recherche ont pratiquement cessé. À compter du 8 avril, les universités et autres établissements d'enseignement supérieur ont fermé dans 175 pays et communautés et, plus de 220 millions d'étudiants de l'enseignement supérieur ont vu leurs études interrompues ou fortement perturbées en raison de la pandémie de COVID-19.

L'éducation de la petite enfance et les apprentissages fondamentaux, en particulier au début de l'école primaire, sont susceptibles d'être affectés négativement. Comme la plupart des ménages et des systèmes éducatifs donneront la priorité à la poursuite de l'apprentissage des enfants plus âgés pendant la fermeture des écoles, l'accent mis sur l'éducation préscolaire pourrait diminuer. Cela peut également s'expliquer par le fait que les enfants de cet âge (0-8 ans) sont moins à même de tirer parti, de manière autonome, des programmes et des outils de télé-enseignement. Cette période de développement de l'enfant et d'enseignement initial de la lecture, de l'écriture et du calcul est essentielle pour le développement des acquis fondamentaux sur lesquels repose tout apprentissage futur. L'apprentissage des élèves est cumulatif : s'ils n'acquièrent pas les compétences de base dans les petites classes, les enfants peuvent avoir beaucoup plus de difficultés à apprendre par la suite¹⁵. Par conséquent, un affaiblissement du développement de la petite enfance et des apprentissages fondamentaux au début de l'école primaire, dû à la crise, se traduira par des trajectoires d'apprentissage plus faibles pour toute une génération. Le stress provoqué par la crise pourrait aggraver ces problèmes d'apprentissage : les hormones du stress peuvent perturber le développement du cerveau au cours des

premières années et avoir des effets néfastes à long terme sur l'apprentissage, le comportement et la santé.¹⁶

Les inégalités en matière d'apprentissage vont se creuser. Les niveaux élevés d'inégalités en matière d'apprentissage sont déjà une caractéristique de nombreux systèmes de pays à faible revenu et à revenu intermédiaire, mais la fermeture des écoles va exacerber ce problème. Les familles les plus instruites et les plus riches seront mieux à même de faire face aux défis posés par la crise et de soutenir l'apprentissage de leurs enfants à la maison. Elles sont plus susceptibles de disposer d'équipements informatiques avec une connectivité, d'un espace de travail, de livres et d'autres supports pédagogiques à la maison ; il est plus probable qu'elles aient les connaissances nécessaires pour soutenir leurs enfants et leur enseigner elles-mêmes les matières scolaires, ainsi que pour leur apporter un soutien émotionnel et motivationnel. Dans certains systèmes, ces familles seront plus susceptibles d'engager des tuteurs privés virtuels pour assurer la poursuite de l'enseignement. Par exemple, dans la région Amérique latine et Caraïbes, seuls 30% des enfants issus de familles à faible statut socio-économique (SSE) ont accès à un ordinateur, contre 95% des enfants issus de familles à SSE élevé. Même pour un article rudimentaire tel qu'un bureau, l'écart d'accès est important : 50% contre 91%.¹⁷ Tout cela signifie que lorsque la scolarité reprendra, les enfants défavorisés auront accumulé encore plus de retard que leurs pairs. Même dans des environnements épargnés par la crise, cette tendance est manifeste pendant les vacances scolaires : les enfants de familles défavorisées présentent des taux plus élevés de perte d'apprentissage pendant les vacances scolaires, peut-être en raison de différences dans l'utilisation du temps et le soutien.¹⁸ Pendant la crise, les différences dans l'accès au télé-enseignement et les conditions de vie à la maison pourraient encore creuser cet écart.

L'attachement à la scolarité peut également diminuer. Pour certains enfants et jeunes, le fait de ne pas être scolarisés peut entraîner un désengagement et une baisse de la continuité de la scolarisation. Les enfants qui avaient déjà un faible lien avec l'école pourraient être davantage découragés, ce qui les rendrait particulièrement vulnérables à l'abandon scolaire au moment où le choc économique frappe. Par exemple, l'intérêt pour le retour à l'école peut être beaucoup plus faible pour les élèves vulnérables ou en difficulté s'ils estiment qu'ils ne pourront pas rattraper leur



PHOTO PAR: © SOPHIE TESSON/WORLD BANK

retard en raison de la fermeture des écoles et, si les écoles n'offrent pas un soutien important à travers des cours de rattrapage. L'accès à l'école pour les apprenants handicapés était déjà un défi majeur avant la crise,¹⁹ et le nombre d'enfants handicapés non scolarisés est susceptible d'augmenter. Les personnes handicapées étant confrontées à des taux plus élevés de pauvreté multidimensionnelle,²⁰ la corrélation étant particulièrement forte dans les pays à faible revenu, elles pourraient être particulièrement vulnérables.²¹

Effets sur la santé et la sécurité

La nutrition et la santé physique des élèves seront compromises. Bien que la pandémie de COVID-19 ne touche pas les enfants et les jeunes aussi gravement que les adultes, quand les programmes d'alimentation scolaire ferment, les enfants qui dépendent de

ces programmes pour se nourrir risquent de souffrir de la faim et de la malnutrition. On trouve des programmes d'alimentation scolaire dans presque tous les pays du monde. En 2013, environ 368 millions d'enfants dans le monde dépendaient de ces programmes.²² Avec les fermetures d'écoles liées à la pandémie de COVID-19, rien qu'aux États-Unis, environ 30 millions d'enfants issus de foyers défavorisés qui dépendent des programmes d'alimentation scolaire, pour les nutriments essentiels, risquent de souffrir de la faim.²³ En Amérique latine et dans les Caraïbes, on estime que pour 10 millions d'enfants, les programmes d'alimentation scolaire constituent l'une des sources quotidiennes de nourriture les plus fiables.²⁴ Ces programmes sont extrêmement importants pour établir l'apport calorique et nutritionnel total des enfants.²⁵ Une étude quasi-expérimentale, menée aux Philippines, a montré que chaque

calorie supplémentaire fournie à l'école entraînait une augmentation identique du nombre total de calories consommées par l'élève pendant la journée.²⁶ Des résultats similaires ont été constatés dans les programmes d'alimentation scolaire en Inde²⁷ et au Bangladesh,²⁸ ce qui peut expliquer pourquoi, après la crise financière de 2008, la Banque mondiale a enregistré une demande sans précédent pour renforcer le soutien aux programmes d'alimentation scolaire.²⁹ Enfin, la fermeture des écoles entraînera également l'arrêt de programmes de déparasitage essentiels dans de nombreux pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. Ces programmes, administrés dans le cadre scolaire, ont été très efficaces pour prévenir les infections parasitaires qui sont courantes en Afrique et en Asie du Sud.³⁰

La santé mentale et émotionnelle des élèves sera éprouvée. On estime que 10 à 20% des enfants et des adolescents dans le monde souffraient de troubles mentaux *avant* la pandémie.³¹ En outre, les recherches ont régulièrement montré que les enfants sont souvent victimes de stress psychologique à la suite de catastrophes naturelles et d'autres crises³². La fermeture des écoles, la peur de la pandémie de COVID-19 et les perturbations sociales et économiques qui accompagnent la pandémie augmenteront probablement le stress au sein de la famille et entraîneront anxiété et dépression, y compris chez les enfants et les jeunes.³³ Ces derniers peuvent ressentir de la peur et du chagrin après avoir été malades ou avoir perdu des amis ou des membres de leur famille.³⁴ Les recherches montrent qu'un stress prolongé peut nuire à l'apprentissage des élèves et menacer leur développement futur³⁵. En outre, les parents et les enseignants peuvent avoir des difficultés à répondre de manière adéquate aux menaces qui pèsent sur le bien-être mental et émotionnel des élèves pendant la pandémie, étant donné qu'ils n'ont pas la formation nécessaire et qu'ils sont susceptibles de connaître eux-mêmes des niveaux élevés de stress et d'angoisse. Selon une récente enquête rapide que l'Organisation de coopération et de développement économiques a menée auprès des décideurs de 330 organisations éducatives dans 98 pays, dont de nombreux pays en développement, les systèmes éducatifs font face à d'énormes difficultés pour aborder la santé émotionnelle des élèves.³⁶

La vulnérabilité des élèves à la violence et à d'autres menaces peut augmenter (par exemple dans les camps de réfugiés). Pour de nombreux élèves, notamment ceux qui vivent dans des contextes fragiles,

l'école peut constituer un refuge (relatif) contre la violence et d'autres menaces extérieures, ainsi qu'un accès à des services tels que le soutien psychosocial. Avec la fermeture des écoles, les enfants peuvent être davantage exposés à la violence sexiste et à d'autres formes de violence, y compris à la maison³⁷. Le stress des parents est associé à la maltraitance et à la négligence des enfants, et certains éléments donnent à penser que la violence familiale a déjà augmenté depuis le début de la crise du COVID-19³⁸. Le fait d'être victime ou témoin de violence peut avoir des conséquences, à long terme, sur la santé et le bien-être général d'un enfant³⁹. Des données probantes ont montré que lors de l'épidémie d'Ebola en Afrique de l'Ouest, avec la fermeture des écoles, les adolescentes étaient vulnérables à la coercition, à l'exploitation et aux abus sexuels, ce qui, dans certains cas, a entraîné une augmentation des grossesses non désirées.⁴⁰ Même en dehors des contextes fragiles, la vulnérabilité des élèves va probablement augmenter pendant la fermeture des écoles. Les enseignants sont souvent les seuls autres éducateurs qui peuvent tirer la sonnette d'alarme si un enfant est exposé à la violence ou à des abus ; les écoles étant fermées, les enfants n'ont pas accès à ce niveau de protection supplémentaire.

Les jeunes peuvent avoir davantage de comportements à risque qui ont des conséquences à long terme, et la fécondité des adolescentes peut augmenter. Si le désengagement des élèves et l'abandon scolaire augmentent en raison de la fermeture des écoles, les comportements à risque tels que la participation à des activités criminelles peuvent augmenter.⁴¹ Les élèves peuvent également être davantage susceptibles de consommer des substances psychoactives pour faire face au stress chronique et aux pertes.⁴² Des données probantes sur l'effet de chocs exogènes sur la scolarité, qu'ils soient négatifs comme la crise d'Ebola ou positifs comme les programmes de bourses pour les filles, montrent que le fait que les adolescentes ne soient pas scolarisées augmente également leur probabilité de tomber enceintes. Dans de nombreux pays, la fermeture des écoles fait partie d'une stratégie plus large de distanciation sociale et de confinement général. Cependant, dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire, il est compliqué de faire respecter ces mesures, en particulier dans les zones densément peuplées et dans les zones où la proportion de foyers surpeuplés est élevée. Par conséquent, même si les élèves ne vont pas à l'école, il est possible que les interactions sociales subsistent. Lors de l'épidémie d'Ebola, on a constaté

une augmentation significative de la fécondité des adolescentes directement liée à la fermeture des écoles⁴³ et, dans les villages affectés, la probabilité que les filles tombent enceintes était plus élevée d'environ 11 points de pourcentage.⁴⁴

La crise économique

C'est non seulement la fermeture des écoles qui entraînera une détérioration des acquis scolaires, mais aussi la crise économique qui frappe déjà et qui se poursuivra très probablement après la reprise des cours. Le FMI prévoit que l'économie mondiale se contractera de 3% en 2020, soit une baisse bien plus importante que lors de la crise financière mondiale de 2008-2009.⁴⁵ On estime que les pays émergents auront besoin d'au moins 2 500 milliards de dollars de ressources financières pour traverser la crise.⁴⁶ Le ralentissement économique exacerbera les répercussions sur l'éducation à travers les revenus des ménages ainsi que les canaux budgétaires et commerciaux. Ces canaux réduiront à la fois la demande d'éducation et l'offre d'éducation de qualité, tant pendant la fermeture qu'après la réouverture des écoles.

Effets sur la demande d'éducation

L'abandon scolaire des élèves pourrait augmenter, nombre d'entre eux quittant l'école pour de bon. Le chômage généralisé et la perte de revenus mettront à rude épreuve la capacité des ménages à payer pour maintenir les élèves à l'école. L'un des facteurs susceptibles d'atténuer ce phénomène tient au fait que la faiblesse du marché du travail réduira le facteur d'attraction pour les jeunes qui envisagent d'abandonner l'école pour aller travailler. Mais pour les ménages les plus pauvres, les contraintes budgétaires pourraient les inciter à ne pas remettre leurs enfants à l'école, même lorsque les écoles rouvriront. Les estimations tirées de certaines crises récentes font état d'une augmentation significative de l'abandon scolaire :

- Dans les zones rurales d'**Éthiopie**, le choc du prix du café après la crise financière mondiale de 2008 a augmenté la probabilité d'abandon scolaire pour les enfants de 15 ans et plus de près de 8%, ces effets atteignant 13% pour les filles.⁴⁷
- Le risque d'abandon scolaire peut être plus prononcé pour les élèves plus âgés. Au **Brésil**, entre 2005 et 2015, parmi les ménages qui avaient subi un choc économique, le risque d'abandon scolaire

était supérieur de 8% pour les élèves du secondaire et de 20% pour les étudiants de l'enseignement supérieur. En **Argentine**, il était 15% plus élevé pour les étudiants de l'enseignement supérieur.⁴⁸ Une étude brésilienne plus ancienne, utilisant des données de 1982 à 1999, montre que lorsqu'un chef de famille perd son emploi, environ 29% des enfants de 10 à 16 ans issus de ces ménages ne passent pas dans la classe supérieure l'année suivante, et beaucoup abandonnent leurs études ou entrent sur le marché du travail.⁴⁹

- En **Sierra Leone**, les écoles ont été fermées pendant presque toute une année scolaire lors de l'épidémie d'Ebola. Lorsque les écoles ont réouvert, la probabilité que les filles âgées de 12 à 17 ans aillent à l'école était de 16 points de pourcentage en moins.⁵⁰
- Au **Venezuela**, après une crise économique due à la faiblesse des prix et de la production du pétrole, le nombre d'enfants non scolarisés a augmenté de 56% et le nombre de filles non scolarisées a augmenté de 60% entre 2015 et 2017.⁵¹
- Pendant la crise asiatique de 1998-1999, les taux de scolarisation dans le secondaire aux **Philippines** ont chuté de près de 7% pour les garçons et de 8% pour les filles.⁵²

L'augmentation des taux d'abandon scolaire pourrait également entraîner des troubles sociaux et une instabilité, s'il existe de larges cohortes de jeunes non scolarisés et sans emploi, dans un contexte de mauvaises perspectives économiques et sociales.⁵³

L'abandon scolaire est lié à l'augmentation du travail des enfants, du mariage des enfants et même des relations sexuelles transactionnelles des enfants et des adolescents. Il ne s'agit pas d'effets directs sur l'éducation, mais cela est lié à l'absence d'alternatives éducatives viables et au manque de ressources. En Sierra Leone, le travail des filles a augmenté de 19 points de pourcentage après l'épidémie d'Ebola.⁵⁴ On signale également une augmentation des rapports sexuels non désirés et transactionnels pendant cette période.⁵⁵

La probabilité d'abandon scolaire sera nettement plus élevée pour ceux dont les familles sont également directement touchées par les chocs sanitaires. Bien que les effets de la pandémie de COVID-19 sur la santé soient plus graves pour les populations plus âgées, les jeunes adultes peuvent également tomber gravement malades ou mourir. Pour les enfants qui

perdent leurs parents ou d'autres personnes prenant soin d'eux, ces chocs d'origine économique liés à la demande seront encore plus importants. Des données longitudinales en provenance d'Afrique du Sud montrent que pendant la crise du VIH/SIDA, les enfants dont la mère est décédée avaient beaucoup moins de chances de rester scolarisés et avaient moins dépensé pour leur éducation.⁵⁶

La baisse de la scolarisation et de l'apprentissage en période de crise économique n'est pas inéluctable ;57 elle peut être évitée grâce à une action proactive des pouvoirs publics. Toutefois, cela ne peut se produire que si les écoles restent actives, sont perçues comme étant sûres et offrent ce que les parents considèrent comme une éducation de qualité.

Même pour les élèves qui n'abandonnent pas l'école, les ménages seront moins en mesure de payer les moyens éducatifs jusqu'à ce que l'économie se rétablisse. De nombreux enfants bénéficient d'apports éducatifs financés par les ménages tels que les livres et autres supports d'apprentissage ou des cours particuliers. Ces dépenses vont diminuer, ce qui risque d'exacerber les chocs liés à l'offre dus à la fermeture des écoles et (par la suite) la baisse de qualité des écoles.

Les parents pourraient transférer leurs enfants des écoles privées vers les écoles publiques, ce qui accroîtra la pression et abaissera la qualité des systèmes scolaires publics fonctionnant déjà à la limite de leurs capacités. De nombreux ménages n'auraient plus les moyens de payer des écoles privées (et de nombreuses écoles privées pourraient également fermer ; voir la sous-section suivante), ce qui obligerait les systèmes publics déjà en difficulté à accueillir un grand nombre de nouveaux élèves, au détriment de la qualité.

Effets sur l'offre et la qualité de l'éducation

La réduction des investissements dans l'éducation peut se traduire par une détérioration de la qualité de l'enseignement. Même dans le meilleur des scénarios, le choc économique réduira les augmentations prévues des budgets de l'éducation. Toutefois, dans de nombreux pays, les budgets de l'éducation pourraient diminuer en termes absolus, les gouvernements étant aux prises avec une chute de la croissance économique et des recettes. Si les contraintes budgétaires

réduisent les investissements dans l'éducation - que ce soit pour les manuels scolaires, les supports pédagogiques ou l'amélioration des infrastructures - cela pourrait entraîner une nouvelle détérioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Généralement, les dépenses non salariales sont rapidement réduites et, dans certains cas, même les salaires et les contrats des enseignants peuvent en pâtir. Aux États-Unis, pendant la grande récession de 2008, les dépenses nationales par élève dans les écoles publiques ont chuté d'environ 7% et il a fallu plusieurs années pour qu'elles se redressent. Cette chute peut être directement reliée à la baisse des résultats aux tests et à la réduction du taux d'élèves allant à l'université, avec des répercussions plus importantes pour les enfants des quartiers pauvres.⁵⁸ En Afrique subsaharienne, on estime que les dépenses publiques d'éducation par enfant pourraient diminuer de 4 à 5% en 2020 en raison de la crise économique. La part des dépenses d'éducation dans le budget devrait également diminuer, les pouvoirs publics accordant la priorité aux programmes en faveur de la santé, de la protection sociale et du marché du travail ; ce processus a déjà débuté dans certains pays. En Ukraine, le budget de l'éducation devrait être réduit de 4% en 2020 et, des rapports en provenance du Nigeria indiquent que le budget du gouvernement fédéral pour la Commission de l'enseignement de base universel sera réduit d'environ 45%.⁵⁹

La qualité de l'enseignement en souffrira probablement. Divers facteurs auront pour effet de réduire la disponibilité et la qualité de l'enseignement, même après la réouverture des écoles. La pandémie elle-même pourrait réduire l'offre d'enseignants, en particulier les plus expérimentés, pour cause de maladie ou de décès. Les effets budgétaires du ralentissement économique pourraient réduire la qualité de l'enseignement. Les retards et les réductions de salaires pourraient réduire la motivation des enseignants et leur capacité à consacrer du temps à l'enseignement.

La mesure de l'apprentissage s'est en grande partie arrêtée en raison de la fermeture des écoles. Tandis que les enfants ne vont plus à l'école, les évaluations formatives, sommatives, standardisées et à grande échelle ne sont généralement pas réalisées. Cela signifie que les enseignants, les élèves, les parents et les décideurs n'ont aucune visibilité sur l'apprentissage. À un moment où les examens à enjeux élevés ont également été annulés ou reportés presque partout, les élèves et les parents ne disposent pas d'un



PHOTO PAR : © AISHA FAQUH/WORLD BANK

moyen juste, équitable, valide et fiable pour évaluer les connaissances et les compétences des élèves.⁶⁰

L'offre dans le secteur de l'éducation pourrait se contracter à mesure que les écoles privées ferment.

Le choc lié à la demande pourrait avoir des effets à plus long terme sur l'offre. Dans certains pays, les écoles privées sont responsables d'une grande partie de l'offre d'éducation de base et, la proportion peut être encore plus importante pour les niveaux post-éducation de base. Dans l'ensemble, près de 28% des élèves du secondaire dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire fréquentent des écoles privées, et cette proportion atteint 51% en Inde et 58% au Liberia.⁶¹ S'il est peu probable que les écoles publiques ferment définitivement leurs portes en raison du ralentissement économique, ce n'est pas

le cas des écoles privées. Les enseignants contractuels des écoles privées sont particulièrement vulnérables.

Les écoles privées à moindre coût qui desservent les pauvres sont généralement de petites structures avec des marges faibles, et elles ne pourront pas survivre à la fermeture des écoles. Par exemple, dans le cas du Pakistan où 38% des élèves sont inscrits dans des écoles privées,⁶² les frais de scolarité moyens s'élèvent à 500 roupies par mois (moins d'un dollar américain par semaine). Ces écoles ne disposent généralement pas d'actifs ou d'épargne pour continuer à verser les salaires des enseignants pendant plus de quelques semaines. Il existe déjà des faits anecdotiques indiquant que des écoles ferment.⁶³ Dans les pays où une grande partie des élèves sont scolarisés dans le privé, cela pourrait nuire considérablement à l'offre de scolarisation et, par conséquent, entraîner



PHOTO PAR © AHMAD REZA MOHABBATI/WORLD BANK

une forte réduction des inscriptions scolaires. Même si les écoles publiques absorbent un grand nombre des élèves qui allaient auparavant dans des écoles privées, la qualité de ces écoles publiques pourrait encore baisser si les classes deviennent surchargées. Une dynamique similaire peut se produire dans l'enseignement supérieur, étant donné que de nombreux pays ont connu une croissance rapide des établissements d'enseignement supérieur privés.

Coûts à long terme

Ainsi, la crise du COVID-19 menace d'entraîner une détérioration des résultats liés à l'éducation à plusieurs égards, avec des coûts potentiels importants en termes d'accumulation de capital humain. Si les effets de ces chocs ne sont pas bloqués par des mesures d'atténuation, il en résultera une baisse de la productivité et de l'emploi, une augmentation des inégalités, de moins bons résultats en matière de santé et une augmentation de l'agitation sociale.

Dans les pays qui n'agissent pas à court terme, la pauvreté des apprentissages va augmenter. La constitution d'un capital humain est l'une des premières choses qui pâtit lorsque surviennent des crises économiques. Ces crises peuvent empêcher des générations entières de réaliser leur potentiel. Par exemple, lors de la crise de 1980-1983 au Costa Rica, les cohortes qui étaient en âge d'aller dans le secondaire pendant la période de la crise ont finalement eu des niveaux d'instruction inférieurs à ceux des cohortes qui ont atteint l'âge de l'enseignement secondaire avant ou après la crise.⁶⁴ Cela aurait considérablement réduit le revenu de cette cohorte tout au long de la vie, dans la mesure où les rendements économiques liés à l'achèvement du secondaire sont généralement élevés (environ 19-20%) pour les ménages à faibles revenus.⁶⁵

Les élèves qui abandonnent l'école ou qui connaissent une diminution importante de leur apprentissage seront confrontés à une baisse de productivité et de revenus tout au long de leur vie. Ils disposeront également d'une moins grande marge

de manœuvre pour faire face aux crises futures. En Argentine, entre 1992 et 2002, le revenu des travailleurs moins instruits a davantage souffert des crises que celui des travailleurs plus instruits.⁶⁶ De même, aux États-Unis, le revenu annuel réel et le taux d'emploi des travailleurs moins instruits diminuent davantage en période de récession que ceux des travailleurs plus instruits.⁶⁷ Cela pourrait notamment tenir au fait que les travailleurs instruits sont mieux à même de s'adapter à l'évolution des conditions économiques. En Indonésie, pendant la crise de 1997-1998, les adultes instruits ont été mieux à même d'ajuster leur consommation et moins susceptibles de devenir pauvres.⁶⁸ Lors de la récession de 2008 également, les jeunes ayant un niveau d'éducation plus élevé ont été moins touchés sur le plan de l'emploi et des heures travaillées, que les marchés du travail soient rigides ou non.⁶⁹

Le fardeau de l'augmentation de la pauvreté des apprentissages sera supporté de manière disproportionnée par les élèves issus de familles pauvres et marginalisées. Il est prouvé qu'après la grande récession de 2008 et la réduction des dépenses d'éducation qui en ont découlé, les districts scolaires des États-Unis desservant des concentrations plus importantes d'élèves à faibles revenus et issus de minorités ont enregistré des baisses de résultats plus importantes du fait de l'exposition d'enfants d'âge scolaire à la récession.⁷⁰

Au sein des ménages, les filles pourraient être plus susceptibles de ne pas bénéficier de l'instruction. Lors de la crise économique indonésienne de la fin des années 1990, la baisse des inscriptions scolaires a été deux fois plus importante que la moyenne dans les familles du quintile le plus pauvre.⁷¹ Si les rendements (perçus) des investissements dans les fils sont plus élevés que les investissements dans les filles, et si les marchés du crédit sont imparfaits, les parents appartenant aux ménages plus pauvres sont plus susceptibles de réduire leurs investissements dans les filles.⁷² Au Cameroun, pendant les crises économiques des années 1980 et 1990, les filles avaient 83% plus de chance que les garçons d'abandonner l'école primaire et 56% plus de chance d'abandonner l'école secondaire.⁷³ Au Brésil, l'impact du chômage sur le chef de famille était nettement plus important pour l'éducation des filles dans les zones les plus pauvres.⁷⁴

Ces effets pourraient accroître la criminalité, en particulier chez les jeunes. Une diminution de la scolarisation pourrait se traduire par une augmentation des crimes commis par les adolescents et les jeunes.⁷⁵ Cela pourrait s'expliquer par deux mécanismes. Premièrement, la baisse du niveau d'instruction diminue les revenus potentiels, ce qui abaisse le coût d'opportunité d'actes criminels. Deuxièmement, une diminution de la scolarisation peut accroître la criminalité simplement en augmentant le temps dont disposent les jeunes pour commettre un crime. Au Royaume-Uni, les jeunes de 16 et 17 ans qui ont abandonné l'école ont une probabilité trois fois plus élevée de commettre des crimes que ceux qui sont restés à l'école, et cet écart se maintient jusque tard dans la vingtaine. En Suède, au Royaume-Uni et aux États-Unis, le fait de terminer l'école secondaire réduit la probabilité que les jeunes commettent des crimes et l'éducation est liée à des taux de criminalité plus faibles ailleurs - comme au Mexique, où les jeunes qui ont abandonné l'école secondaire sont davantage impliqués dans la violence de la guerre contre la drogue.⁷⁶

Ces risques sont particulièrement importants dans les pays qui ont un grand nombre de jeunes, et ces pays pourraient également connaître une augmentation de l'agitation sociale. Une hausse du taux d'abandon des jeunes en période de ralentissement économique pourrait s'avérer explosive, en raison du manque de débouchés professionnels et à un moment où les réseaux sociaux ont réduit les coûts du militantisme politique.

La réduction du capital humain pour les enfants défavorisés pourrait perpétuer la transmission intergénérationnelle de la pauvreté et des inégalités. Les écarts de niveau d'instruction peuvent être l'un des mécanismes les plus puissants de transmission des inégalités d'une génération à l'autre.⁷⁷ C'est parce que l'éducation joue un rôle important par rapport à l'association entre les origines et les destinations sociales,⁷⁸ et les acquis scolaires de la génération actuelle façonnent les opportunités pour la génération de demain.⁷⁹ Il existe également des impacts indirects par d'autres canaux : par exemple, un niveau d'éducation plus élevé des chefs de famille est associé à de meilleurs résultats en matière de santé pour la famille, ce qui signifie qu'à l'inverse, les enfants issus des ménages moins instruits sont davantage susceptibles d'être en moins bonne santé.



PHOTO PAR : © KHASAR SANDAG/WORLD BANK

2 Politiques visant à atténuer ces effets

Les nombreux coûts potentiels de la crise ne sont pas inévitables ; ils peuvent être contrés efficacement par une réponse rapide et forte des pouvoirs publics, et de nombreux gouvernements se sont déjà attelés à la tâche pour les atténuer. Cette section identifie les principales catégories d'interventions qui sont prometteuses pour assurer la continuité de l'apprentissage des enfants et, à plus long terme, les maintenir à l'école. Elle fournit également des exemples de programmes et de politiques déjà mis en œuvre dans chacune de ces catégories. Il s'agit d'un menu d'options structuré et relativement complet. Sur cette base, les décideurs devront identifier la combinaison de politiques et de programmes qui correspond le mieux à leur contexte et qui est techniquement et financièrement réalisable.

Ces réponses stratégiques peuvent être classées en trois catégories qui se chevauchent : (i) les politiques d'adaptation, lorsque les écoles sont fermées ; (ii) les politiques de gestion de la continuité, lorsque les écoles rouvrent et (iii) les politiques d'amélioration et d'accélération de l'apprentissage, qui devraient commencer dès maintenant et se poursuivre après la stabilisation du système éducatif et la réouverture permanente des écoles (figure 2.1).

Politiques d'adaptation

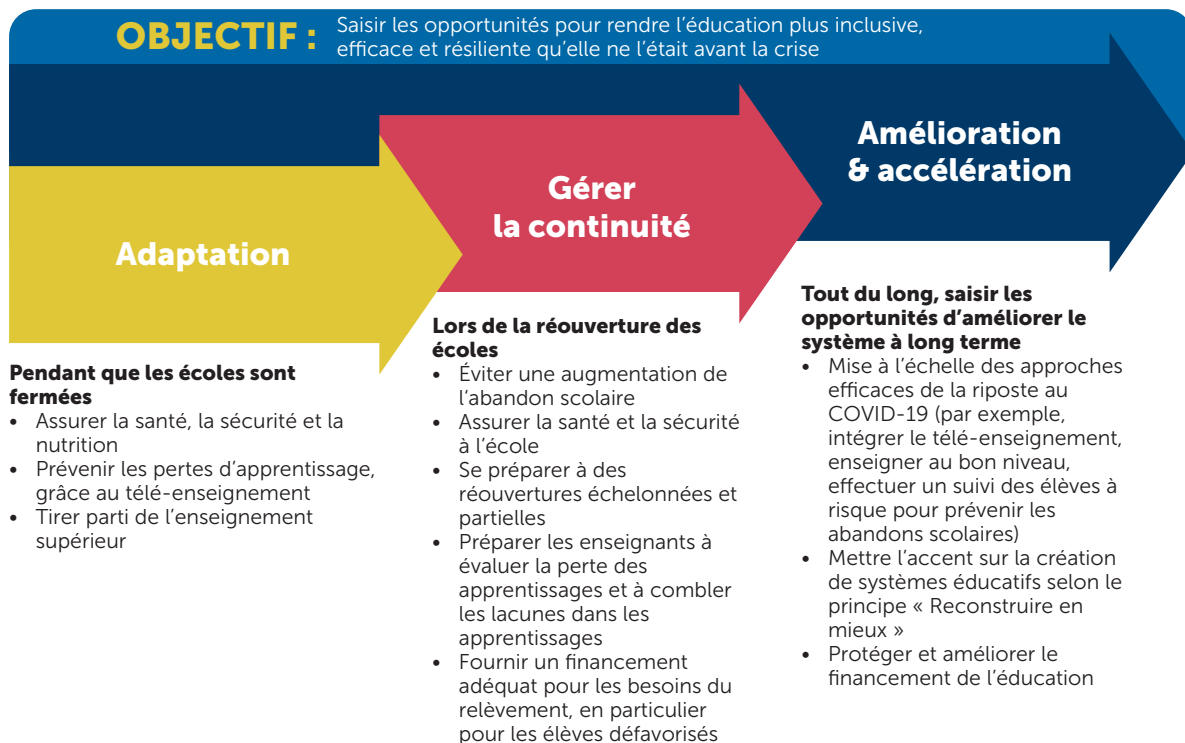
Cette première série de politiques est conçue pour aider les systèmes éducatifs à faire face aux conséquences immédiates de la fermeture des écoles. Leur objectif est d'aider à protéger les élèves pendant la fermeture des écoles, d'éviter les pertes d'apprentissage et de mettre les systèmes éducatifs au service des efforts immédiats du pays pour contenir la pandémie.

Politiques de protection de la santé et de la sécurité

La première priorité stratégique est actuellement de contrôler la pandémie. Les systèmes éducatifs disposent d'atouts essentiels qui leur permettent de contribuer à cet effort, notamment le personnel présent dans tout le pays et la confiance de la communauté. En participant à la campagne pour assurer la sécurité des populations, les systèmes éducatifs accéléreront le jour où la scolarisation et l'apprentissage pourront revenir à la normale.

Les principaux mécanismes pour promouvoir la santé des familles et des communautés pendant la période de fermeture des écoles sont les suivants :

Figure 2.1 : les trois phases de la riposte de l'éducation qui se chevauchent



- **Campagnes d'hygiène.** Tout d'abord, il faut veiller à ce que les élèves restent en bonne santé et en sécurité, et ne transmettent pas le virus. Pratiquement tous les systèmes ont déjà fermé les écoles pour atteindre ces objectifs auxquels ils peuvent aussi contribuer à travers des campagnes d'hygiène et de santé. En raison de leurs réseaux intégrés permettant d'atteindre directement et rapidement un grand nombre de familles, les systèmes éducatifs peuvent être des plateformes importantes pour de telles campagnes. Les directeurs d'école et les enseignants, en tant que leaders de confiance dans la communauté, peuvent également être formés pour une riposte communautaire coordonnée.
- **Programmes de nutrition complémentaire.** Diverses options sont envisagées par des organisations internationales et locales pour atténuer les déficits nutritionnels résultant de la fermeture des écoles et de la suspension des programmes d'alimentation scolaire. L'Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture recommande que, pendant que les écoles sont fermées, les pouvoirs publics envisagent la distribution de denrées alimentaires aux familles les plus vulnérables au moyen d'unités mobiles et de systèmes de livraison à domicile, si possible, à partir de la production agricole locale.⁸⁰ Ces mesures peuvent être facilitées par l'utilisation d'outils numériques (applications géoréférencées) pour améliorer la communication concernant les points d'accès pour les livraisons de nourriture, les temps de distribution et les recommandations pour une bonne utilisation des aliments. Parmi les autres stratégies recommandées figurent l'augmentation de l'allocation économique des programmes de protection sociale (tels que les transferts monétaires) d'un montant correspondant au coût des rations alimentaires fournies par les programmes d'alimentation scolaire et l'octroi d'exonérations de taxes sur les denrées alimentaires de base pour les familles ayant des enfants d'âge scolaire, en particulier pour les travailleurs des secteurs économiques les plus touchés.
- **Sensibilisation et orientation à l'intention des parents et des élèves sur la manière d'aider les enfants pendant la fermeture des écoles.** Pendant la crise, il sera davantage nécessaire de soutenir tous les enfants pour leur permettre de gérer l'anxiété et le stress liés à la pandémie et à la fermeture des écoles. L'Organisation mondiale de la Santé, le Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence et les Centres pour le contrôle

et la prévention des maladies des États-Unis fournissent des orientations aux parents, aux enseignants et aux autres personnes s'occupant d'enfants pour les aider à répondre à l'anxiété, au stress et à la dépression chez les enfants et les jeunes. Il est également important d'apporter un soutien immédiat aux personnes qui s'occupent des enfants de moins de 5 ans, afin de les aider à acquérir de bonnes techniques parentales.

- **Déploiement d'enseignants et utilisation des écoles fermées** pour soutenir les activités communautaires pour le contrôle de la pandémie et le relèvement. Toutefois, cela ne devrait être fait que lorsque ces prestataires de services de première ligne ne fournissent pas un enseignement à distance.

Politiques de prévention des pertes d'apprentissage

Même pendant qu'ils contribuent à la lutte contre la pandémie, les systèmes éducatifs doivent lancer une campagne contre la perte d'apprentissage. Sans une action efficace, ces pertes seront probablement graves, en raison du désengagement et de l'abandon des élèves et parce que la plupart des ménages ne seront pas en mesure de soutenir l'apprentissage aussi bien que les écoles.

Dans la mesure où l'apprentissage dépend du maintien à l'école, il sera important d'éviter l'abandon scolaire par la communication et un soutien financier ciblé. À moins que les systèmes éducatifs ne soient très efficaces en matière de suivi des élèves, il peut être difficile d'évaluer le niveau d'engagement des élèves lorsque les écoles sont fermées, et il se pourrait que l'abandon scolaire ne devienne visible qu'au moment de la réouverture des écoles. Des campagnes médiatiques visant à maintenir l'engagement des élèves pendant cette période pourraient être utiles. Par exemple, l'Indonésie a lancé une campagne médiatique « Reste à l'école » pendant la crise économique des années 1990 ; il existe des preuves anecdotiques que cette campagne a contribué à maintenir les acquis scolaires.⁸¹ Mais les systèmes devraient par ailleurs se préparer à fournir un soutien financier ciblé aux élèves les plus à risque lorsque cela devient pertinent. C'est aussi ce qu'a fait l'Indonésie en lançant le programme de bourses et d'exonération de frais, Jaring Pegamanan Sosial (JPS), pendant la crise économique des années 1990 pour prévenir les abandons scolaires.⁸² Les bourses JPS ont permis de réduire de 38% les abandons scolaires dans

Encadré 2.1 : Utiliser les technologies au service de l'éducation (EdTech) pour prévenir les pertes d'apprentissage pendant la pandémie de COVID - Trois exemples

Le programme argentin Seguimos Educando a commencé à diffuser des contenus éducatifs le 1er avril 2020. Il diffuse 14 heures de contenu télévisuel par jour et 7 heures de contenu radiophonique par jour spécialement produit pour les élèves en raison de la fermeture des écoles. Chaque cours diffusé comprend un enseignant et un modérateur (journaliste, artiste, scientifique) et la diffusion de supports pédagogiques. Pour les élèves qui n'ont pas accès à la technologie ou à la connectivité Internet, cette programmation télévisuelle et radiophonique est complétée par des « cahiers » remplis de ressources pédagogiques qui ont été livrés chez les élèves. Le programme met également à disposition une collection de supports et de ressources pédagogiques numériques à la demande sur le site web Educ.ar du ministère de l'Éducation. Une section du site web, appelée « les cours du jour », fournit un plan quotidien complet pour l'apprentissage des élèves, aligné sur le programme télévisé et les cahiers imprimés. Il comporte également une section sur la réalité virtuelle qui propose une collection de vidéos en format à 360° pour donner à l'utilisateur une expérience d'enseignement en immersion.

L'approche multimodale de l'Inde comprend de multiples plateformes. Le portail DIKSHA contient des contenus d'apprentissage en ligne pour les élèves, les enseignants et les parents, alignés sur le programme d'études, y compris des cours au format vidéo, des feuilles de travail, des manuels et des évaluations dans plusieurs langues. Les codes QR des manuels scolaires encouragent les élèves à aller au-delà du livre. L'application est également disponible pour une utilisation hors ligne. Il y a aussi e-Pathshala, une application d'apprentissage pour les classes des niveaux 1 à 12 en plusieurs langues qui fournit des livres, des vidéos, des fichiers audio, etc. destinés aux élèves, aux éducateurs et aux parents. La plateforme d'apprentissage Swayam regroupe 1 900 cours complets, avec des vidéos d'enseignement, des devoirs hebdomadaires, des examens et des transferts de crédits destinés à la fois aux écoles (classes des niveaux 9 à 12) et à l'enseignement supérieur (des premiers et troisième cycles). Swayam Prabha est un groupe de 32 chaînes de télévision diffusées directement dans les foyers et consacrées à la diffusion de programmes éducatifs 24 heures sur 24 et accessibles dans tout le pays. Ces chaînes diffusent des cours destinés aux élèves (classes des niveaux 9 à 12) et aux étudiants (des premiers et troisième cycles de l'enseignement supérieur), ainsi qu'aux enfants non scolarisés, à l'enseignement professionnel et à la formation des enseignants.

Le Kenya innove rapidement. En plus de la radio et de la télévision, des programmes éducatifs sont disponibles en direct et à la demande sur la chaîne YouTube EduTV Kenya. En partenariat avec la Kenya Publishers Association, les pouvoirs publics ont mis gratuitement à la disposition de tous les élèves des copies électroniques de manuels scolaires sur le Kenya Education Cloud. Afin d'offrir une couverture Internet plus large à tous les élèves et à toutes les familles, l'Autorité de l'aviation civile du Kenya, en partenariat avec Alphabet Inc. et Telkom Kenya, a déployé des ballons Loons de Google transportant des stations de base 4G au-dessus de l'espace aérien kenyan. Un seul ballon peut fournir une connectivité Internet sur une zone de 80 km de diamètre.

Source : Banque mondiale. 2020. *How Countries Are Using Edtech (Including Online Learning, Radio, Television, Texting) to Support Access to Remote Learning During the COVID-19 Pandemic*. Rapport en ligne, consulté le 13 avril.

le premier cycle de l'enseignement secondaire⁸³. Dans certains cas, pour éviter une vague d'abandons due à la fermeture des écoles privées, les pouvoirs publics pourraient également envisager des politiques temporaires pour aider ces écoles à rester ouvertes, par exemple, au moyen d'un financement concessionnel ou d'un allègement de leur dette.

Pour atténuer la perte d'apprentissage de ceux qui restent engagés, il sera essentiel de mettre en place des systèmes de télé-enseignement efficaces et inclusifs. Bien que rien ne puisse remplacer une expérience de scolarisation en présentiel, les systèmes d'éducation peuvent faire participer les élèves de manière significative et productive pour améliorer leur apprentissage. De nombreux pays ont déjà prouvé de rapidité et de créativité dans l'utilisation des technologies éducatives pour fournir des solutions de télé-enseignement (voir encadré 2.1). Voici quelques principes à garder à l'esprit :⁸⁴

- **Utiliser les infrastructures existantes pour offrir des possibilités de télé-enseignement qui peuvent fonctionner pour tous les élèves.** Au moment de développer ces options d'apprentissage à distance, les considérations d'équité doivent être au centre de leur conception, afin que les élèves ayant un accès limité ne soient pas négligés. Il est tout aussi important d'évaluer la capacité et les ressources actuelles du système éducatif pour s'assurer que les solutions peuvent être mises à l'échelle rapidement et de manière accessible ; un télé-enseignement qui dépend d'une technologie qui n'a pas été utilisée auparavant a peu de chances de réussir dans une situation d'urgence. Une partie de ce processus consiste à créer un inventaire du contenu existant à déployer au moyen du télé-enseignement, à l'aligner sur le programme d'études et à l'organiser de manière à ce que les possibilités d'apprentissage correspondent aux objectifs d'apprentissage. Tout au long du processus de

conservation et d'organisation des contenus existants, la conception doit tenir compte des possibilités de télé-enseignement qui conviendront aux différents niveaux d'enseignement. Par exemple, les élèves plus âgés sont mieux préparés à étudier de manière autonome, tandis que les plus jeunes peuvent avoir besoin de plus de stimulation visuelle ou audio, ou les deux. Si globalement le temps et la qualité de l'enseignement sont inévitablement réduits, il est particulièrement important de préserver et de maintenir l'enseignement pour les jeunes élèves qui sont en train de développer leurs acquis fondamentaux en lecture, en écriture et en calcul. Ces considérations peuvent aider à hiérarchiser les différentes expériences et modalités pour les différentes tranches d'âge, afin de maximiser l'engagement et l'apprentissage de tous les élèves. Il est également important d'offrir un apprentissage selon des modalités accessibles aux élèves handicapés. La meilleure façon d'y parvenir varie en fonction du contexte, mais on peut citer l'exemple de l'utilisation d'une technologie permettant aux élèves malvoyants d'utiliser des supports d'étude en ligne dans différents formats, tels que des versions scannées qui convertissent les textes en sons ou en braille.⁸⁵

- **Veiller à ce que les possibilités de télé-enseignement soient multimodales et spécifiques au contexte du pays.** En raison du manque d'accès au haut débit et aux appareils numériques dans les environnements à ressources limitées, les systèmes éducatifs doivent envisager des modalités alternatives pour s'assurer qu'ils atteignent tous les élèves. Dans les pays dépourvus d'infrastructures technologiques, les modèles d'apprentissage à distance hors ligne peuvent représenter la meilleure et la seule option. Il pourrait s'agir de distribuer des supports imprimés pour que les élèves puissent apprendre chez eux. Si la technologie le permet, ceux-ci pourraient être distribués par voie électronique. Dans les pays où l'accès au haut débit est limité, la diffusion de programmes de télé-enseignement via la radio ou la télévision éducative est une option que de nombreux pays envisagent ou mettent déjà en œuvre. Ces diffusions peuvent être associées à d'autres supports d'apprentissage, comme des SMS pour communiquer les horaires, des conseils et/ou des exercices supplémentaires. Lorsque l'infrastructure, le financement et la capacité le permettent, les modèles de télé-enseignement en ligne et mobile sont des solutions efficaces. Dans ces contextes, accroître l'accès aux

ressources numériques en améliorant la connectivité, en fournissant du contenu sur différents appareils, en promouvant des solutions à faible débit et en fournissant des sites consolidés à guichet unique pour accéder au contenu sont des facteurs à privilégier dans la conception de ces solutions.

Il est essentiel d'apporter un soutien aux parents et aux enseignants, afin qu'ils puissent aider les enfants à maintenir leur engagement pour l'éducation et l'apprentissage. L'introduction du télé-enseignement d'urgence, pour les enfants, imposera aux parents une charge plus lourde pour aider à enseigner. Les défis peuvent être plus importants dans le cas des jeunes enfants qui auront besoin de plus de soutien pour participer au télé-enseignement. Des organisations telles que le Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence ont dressé une liste de ressources d'apprentissage, en plusieurs langues, pour guider les parents et les tuteurs.⁸⁶ Le soutien aux parents est crucial car l'enseignement à domicile sera nouveau pour beaucoup d'entre eux et pourrait constituer une lourde charge ayant un impact émotionnel important. Les parents sont essentiels pour structurer les activités de l'enfant, même si celui-ci bénéficie d'un bon accès au télé-enseignement. Le soutien parental est encore plus important pour les enfants handicapés et ayant des besoins d'apprentissage variés, pour lesquels les services éducatifs – s'ils en bénéficiaient avant la crise – ont très probablement pris fin avec la fermeture des écoles. En Sierra Leone, pendant l'épidémie d'Ebola, une organisation non gouvernementale (ONG) internationale a fait appel à des volontaires en réadaptation de la communauté pour apporter un soutien aux enfants handicapés et à leurs familles chez eux, notamment en distribuant des radios et en fournissant un soutien à l'apprentissage.

Dans le cadre de ce soutien, les enseignants (de même que les élèves) auront besoin d'une formation rapide aux compétences numériques du niveau basique à intermédiaire. De nombreux enseignants, et étudiants, même au niveau universitaire, n'ont pas les compétences numériques requises pour utiliser les technologies numériques en ligne, ou même pour passer à l'utilisation de leur matériel d'enseignement et d'apprentissage existant en mode synchrone ou asynchrone. Ces lacunes sont plus importantes dans les zones plus défavorisées et il est donc important d'essayer de réduire cette fracture numérique pour éviter que les inégalités liées aux acquis ne s'accroissent.



PHOTO PAR : © DOMINIC CHAVEZ/WORLD BANK

pendant que les écoles sont fermées. Des kits de formation standardisés pour les enseignants et les élèves peuvent être fournis en même temps qu'un soutien technique. Dans certains cas, ces programmes pourraient être étendus pour inclure une formation ciblée des enseignants sur le contenu et la pédagogie les plus nécessaires à la reprise de l'apprentissage après la réouverture des écoles.

Une autre priorité consiste à continuer de rémunérer les enseignants, à la fois pour assurer la continuité de l'enseignement et comme mesure stimulation financière. Le choc économique provoquant un resserrement budgétaire, il pourrait être tentant de réduire les salaires des enseignants, voire de les licencier lorsque le système juridique le permet. Mais ce type de mesure pourrait avoir des coûts à long terme. Au cours de la crise financière de 2008 et dans le cadre des réductions des dépenses d'éducation

qui ont suivi, près de 300 000 enseignants et autres personnels scolaires, aux États-Unis, ont perdu leur emploi, ce qui semble avoir eu des répercussions considérables sur la qualité de l'éducation.⁸⁷ Le besoin en enseignants se fera sentir dès la réouverture des écoles, même s'ils ne participent pas au télé-enseignement ; dans l'intervalle, les enseignants pourraient s'avérer nécessaires pour les actions de sensibilisation sur la santé auprès de la communauté. Pour assurer la continuité de l'apprentissage, il faut disposer d'enseignants expérimentés immédiatement opérationnels. En outre, dans un environnement où la plupart des instruments de politique monétaire et fiscale ne seront probablement pas efficaces, continuer à fournir et à payer les services publics est une mesure de relance macroéconomique importante.⁸⁸ Pour toutes ces raisons, les pouvoirs publics peuvent décider qu'il est important d'étendre la protection salariale au-delà des enseignants fonctionnaires : par

exemple, le gouvernement du Pendjab, au Pakistan, a récemment adopté une réglementation pour que même les écoles privées continuent de payer leurs enseignants.⁸⁹

Tirer parti de l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur a la possibilité de jouer un rôle important dans les efforts d'adaptation ainsi que dans les phases ultérieures de la riposte. Il est urgent que les universités soutiennent les systèmes scolaires dans le déploiement de l'apprentissage numérique/en ligne. Elles peuvent également mener des recherches appliquées ciblées et promouvoir l'innovation locale en réponse à la pandémie de COVID-19 ; par exemple, pour remédier aux pénuries de fournitures essentielles et réduire les perturbations de la chaîne d'approvisionnement. Plus généralement, les universités peuvent avoir les connexions nécessaires pour rapidement diffuser et tirer parti des connaissances en provenance du monde entier sur la manière de faire face à la crise - un rôle particulièrement important dans une crise qui évolue rapidement.

Les établissements d'enseignement supérieur peuvent également former des jeunes pour des emplois liés à la pandémie de COVID. Les systèmes devraient fournir une formation en ligne ciblée aux étudiants de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) et de l'enseignement supérieur pour des emplois à forte demande au cours des phases d'adaptation à la pandémie et de relèvement. Alors que de nombreux emplois ont été détruits par la pandémie ou ont du moins été mis en suspens sur le long terme, les sociétés ont de nombreux besoins urgents pour la riposte à la pandémie de COVID-19 qui crée de nouvelles opportunités. Pour répondre à ces demandes, les établissements d'enseignement supérieur devraient offrir une formation accélérée destinée aux soins infirmiers, aux techniciens de laboratoire et aux autres professionnels de la santé. Dans d'autres secteurs, ils peuvent offrir une formation de courte durée pour permettre l'acquisition de compétences nécessaires à la transformation numérique accélérée, à un moment où tant de secteurs ont besoin de ces compétences.

Au-delà de ces rôles uniques pour les établissements d'enseignement supérieur, plusieurs des politiques énoncées dans le reste de ce document s'appliquent directement aux établissements d'enseignement supérieur ou présentent des analogies

étroites. L'encadré 2.2 examine la façon dont le double choc de la fermeture des écoles et de la récession frappe les systèmes de l'enseignement supérieur et la façon dont les politiques peuvent apporter une réponse pour amortir ces chocs et renforcer les systèmes.

Politiques de gestion de la continuité

La phase suivante est la gestion de la continuité qui consiste à assurer la réouverture réussie des écoles et la reprise de l'apprentissage pour les élèves. Même s'ils sont confrontés aux défis immédiats de la phase d'adaptation, les systèmes éducatifs doivent commencer à planifier la réouverture des écoles. Même avec les meilleures stratégies d'adaptation, il y aura une certaine perte de l'apprentissage et les inégalités d'apprentissage se creuseront. Par conséquent, en plus des défis logistiques pour assurer la santé et la sécurité, la réouverture des écoles impliquera le défi de combler des écarts d'apprentissage plus importants - dans un contexte où même avant la pandémie de COVID-19, les écoles étaient aux prises avec ces mêmes problèmes.

Une autre complication tient au fait que la réouverture des écoles ne sera probablement pas un processus simple qui s'effectuera en une seule fois. Il se peut qu'il y ait de nouvelles vagues de la pandémie, plutôt qu'un pic unique suivi d'un contrôle efficace. En conséquence, les écoles pourraient rouvrir de manière échelonnée, avec des cycles de nouvelles fermetures, ou pourraient rouvrir par niveau ou par classe et, très probablement, avec moins d'élèves. Cette réalité implique que la phase de gestion de la continuité nécessitera de faire preuve d'une grande souplesse et de tirer les leçons de l'expérience.

Une fois que les écoles commencent à rouvrir, la priorité est de réintégrer les élèves dans le milieu scolaire en toute sécurité et de manière à permettre une reprise de l'apprentissage, en particulier pour ceux qui ont subi les plus grandes pertes d'apprentissage. Pour gérer les réouvertures, les écoles devront être préparées sur le plan logistique, le personnel enseignant devra être prêt et le financement disponible. Et les écoles devront disposer de plans spécifiques pour soutenir la reprise de l'apprentissage des élèves les plus défavorisés.

Encadré 2.2 : Implications et réponses stratégiques pour l'enseignement supérieur

On estime que plus de 220 millions d'étudiants de l'enseignement supérieur dans le monde ont vu leurs études interrompues en raison des fermetures dues à la pandémie de COVID. Les chocs se répercutent sur l'enseignement supérieur tout comme sur l'enseignement primaire et secondaire, et les politiques devront y répondre de manière analogue.

Incidences de la fermeture des établissements d'enseignement supérieur

- **Effets sur la santé et la sécurité** : La fermeture des campus a entraîné des déplacements massifs d'étudiants de l'enseignement supérieur, y compris le rapatriement d'étudiants et de personnel internationaux. Les réseaux de soutien aux étudiants et l'accès aux services essentiels ont été fortement réduits. Les étudiants (et le personnel) subissent les conséquences de ces perturbations sur leur santé physique et mentale.
- **Pertes d'apprentissage** : Les activités universitaires (cours, examens, délivrance de diplômes) et les activités de recherche (laboratoires et installations sur le campus, travail sur le terrain, conférences et collaborations externes en matière de recherche) ont été interrompues. De nombreux étudiants risquent d'abandonner leurs études.

Répercussions de la crise économique

- **Chocs du côté de la demande** : Une réduction du financement privé de l'enseignement supérieur par les ménages, les entreprises et les tierces parties est probable. Une complication spécifique concerne les prêts/dettes des étudiants.
- **Chocs du côté de l'offre** : Les contractions de l'offre sont probablement dues à la fermeture permanente de programmes et d'établissements ; les budgets publics pourraient être réduits et le personnel et le corps enseignant pourraient être congédiés.

Coûts à long terme : Ces chocs pourraient avoir des répercussions à long terme, notamment : un accroissement des inégalités en matière d'accès et de rétention, les étudiants à risque revenant à des niveaux inférieurs en raison de contraintes financières et situationnelles accrues; la disparition des contributions de l'enseignement supérieur destinées aux communautés civiles et à la culture aux plans local et national, y compris l'offre de formations continues, d'espaces de réunion communautaires et de centres pour les arts du spectacle et les arts visuels et ; la disparition de la recherche, y compris les collaborations de recherche entre institutions, disciplines et au-delà des frontières.

Les réponses stratégiques pour le système d'enseignement supérieur reflètent les stratégies potentielles pour l'enseignement primaire et secondaire, avec trois phases qui se chevauchent :

- **Politiques d'adaptation** : Introduire des technologies rapides et des évaluations du bien-être des étudiants, envoyer des messages aux étudiants et au personnel ; maintenir la participation des étudiants à risque, notamment grâce à des tuteurs dédiés et à des programmes de travail personnalisés et ; mobiliser le télé-enseignement d'urgence grâce aux technologies et aux plateformes disponibles. En ce qui concerne le télé-enseignement, il est important de concevoir à l'échelle, de donner de l'autonomie aux instructeurs, d'impliquer de multiples parties prenantes et de s'appuyer sur des données/analyses. Les systèmes devront également adapter les programmes d'études et les examens pour l'année universitaire en cours. Sur le front de la recherche, soutenir la migration de la recherche sur des plateformes à distance et, permettre aux chercheurs de maintenir l'accès aux réseaux et aux matériels à distance contribuerait à maintenir la continuité de la recherche.
- **Politiques de gestion de la continuité** : Élargir les possibilités de formation rapide pour les étudiants de l'enseignement supérieur concernés ; accroître les efforts d'internationalisation ; adapter les règlements en matière d'assurance qualité pour permettre une approche plus souple et ; mettre en place des bourses et des exonérations de frais universitaires pour maximiser la rétention des étudiants.
- **Politiques d'amélioration et d'accélération** : Améliorer et soutenir le télé-enseignement, la formation accélérée et les solutions d'aide aux étudiants qui travaillent ; diversifier les sources de financement ; améliorer les programmes de prêts et de bourses aux étudiants et ; soutenir des modalités plus souples d'examens, de programmes d'études et d'assurance qualité mis au point pendant la crise.

Source : Adapté de la Banque mondiale. 2020. *The COVID-19 Crisis Response: Supporting Tertiary Education for Continuity, Adaptation, and Innovation*. Mémo. Washington, DC.

Certaines de ces politiques auraient eu un sens avant même la crise du COVID-19. On peut citer l'exemple d'un développement professionnel plus pratique et visant à répondre aux besoins spécifiques des enseignants dans la classe. Toutefois, dans le contexte de l'après-crise, les nombreuses contraintes budgétaires feront qu'il sera encore plus important de dépenser les ressources de manière efficace. Les

systèmes éducatifs devraient résister à la tentation d'un simple retour à la normale, même si ce à quoi ils aspirent est une normalité retrouvée.

Une façon d'organiser ces politiques consiste à s'appuyer sur les cinq piliers d'un système éducatif performant : (i) des élèves qui vont à l'école et qui sont préparés à apprendre, (ii) des enseignants valorisés

et soutenus, (iii) des salles de classe équipées pour l'apprentissage, (iv) des écoles sûres et inclusives et (v) des systèmes éducatifs bien gérés. Gérer la continuité avec succès nécessite de progresser dans chacun de ces domaines (dans un ordre légèrement différent, étant donné que des écoles sûres constituent une condition préalable).

Des apprenants préparés

Tout d'abord, les systèmes doivent ramener les élèves à l'école. La première étape logique, une fois la pandémie passée, est de s'assurer que les élèves retournent en classe et recommencent à apprendre. Cela peut être difficile à réaliser pour plusieurs raisons. Certains élèves peuvent avoir eu à assumer un rôle de générateur de revenus pour maintenir la survie financière de leur famille ; d'autres peuvent avoir perdu la personne qui s'occupait d'eux à la suite de la maladie ; et d'autres encore peuvent ne pas avoir les moyens de payer les frais de scolarité. Les familles peuvent avoir peur d'envoyer leurs enfants à l'école si les écoles ne communiquent pas clairement sur les précautions qu'elles prennent pour bloquer la transmission du COVID-19. Mais, si de nombreux facteurs peuvent entraver la capacité d'un élève à retourner à l'école, plusieurs approches qui ont été mises en œuvre selon d'autres scénarios pourraient contribuer à améliorer les taux de réinscription.

Une fois que la population est convaincue que les écoles sont des espaces sûrs, les autorités de l'éducation pourraient envisager de mener une campagne de réinscription. Après la crise d'Ebola, le Programme des Nations unies pour le développement a recommandé aux pays touchés de donner la priorité aux campagnes de sensibilisation de la population afin d'augmenter les taux de réinscription, bien que l'on ne sache pas clairement dans quelle mesure ces approches ont été efficaces.⁹⁰ Les campagnes de réinscription devraient également viser à être aussi inclusives que possible. Les crises passées ont mis en évidence certaines erreurs à éviter : alors que les écoles rouvraient en Sierra Leone après l'épidémie d'Ebola, les pouvoirs publics ont réaffirmé que les filles « visiblement enceintes » ne pourraient pas revenir à l'école, bien que cette mesure ait été abrogée en 2019 après une bataille judiciaire.⁹¹

Pour une plus grande efficacité, les campagnes de réinscription devraient inclure une action et une sensibilisation communautaire participative. En

Ouganda, une expérience de suivi communautaire a révélé que lorsque les comités de gestion des écoles concevaient leurs propres tableaux de bord pour le suivi scolaire, cela améliorait les résultats des élèves aux tests, ainsi que la présence des élèves et celle des enseignants.⁹² Des approches similaires pourraient être efficaces pour la réinscription - par exemple, obtenir l'avis des comités de gestion des écoles ou des associations de parents d'élèves sur la meilleure façon de communiquer sur le fait que les écoles sont à nouveau ouvertes et prêtes à accueillir les élèves. Dans un contexte légèrement différent, le *Guide du retour à l'école* de l'UNICEF, élaboré initialement en réponse au génocide rwandais de 1994, décrit comment les pays peuvent reprendre l'enseignement dans les situations d'après-crise.⁹³ Les pays qui ont mis en œuvre des initiatives de sensibilisation de la population aux questions d'éducation ont constaté une augmentation des inscriptions, en particulier pour les filles et les autres groupes d'élèves défavorisés.

Des incitations à la fois financières et non financières peuvent être déployées pour maximiser la réinscription et l'assiduité lors de la réouverture des écoles. L'utilisation d'incitations, dont certaines étaient déjà en place avant la pandémie de COVID-19 - qu'il s'agisse de programmes d'alimentation, de fourniture d'uniformes scolaires ou du paiement des frais de scolarité - peut également contribuer à stimuler les réinscriptions.⁹⁴ Alors que des programmes de transferts monétaires d'urgence sont déployés dans le monde entier,⁹⁵ le secteur de l'éducation pourrait collaborer avec le secteur de la protection sociale et d'autres secteurs pour les accompagner dans le cadre de campagnes d'information et de conditionnalités souples afin d'encourager l'inscription scolarisation.

La suppression ou l'exonération des frais de scolarité peut améliorer l'inscription et l'assiduité des élèves. Il existe une littérature abondante sur les transferts monétaires conditionnels tels que le programme Oportunidades au Mexique, Bolsa Familia au Brésil et d'autres programmes similaires dans le monde, y compris de nombreuses études sur l'efficacité de ces transferts pour augmenter la scolarisation.⁹⁶ Après l'épidémie d'Ebola, les autorités de Sierra-Leone ont supprimé les frais de scolarité pendant deux ans et les partenaires au développement, ainsi que des organisations de la société civile et des ONG, ont fourni des livres, des uniformes et des fournitures scolaires pour compenser les coûts de l'éducation supportés

par les familles.⁹⁷ En Chine, les autorités ont exploré différentes manières d'alléger le fardeau financier de la scolarité pour les familles pauvres. Les réformes comprenaient : (i) le contrôle des frais de scolarité, (ii) des exonérations de frais de scolarité, la gratuité des manuels scolaires et des allocations de subsistance pour les enfants de familles pauvres et (iii) des exonérations de frais de scolarité pour les familles rurales. L'exonération des frais de scolarité, combinée à des subventions (manuels gratuits et allocations de subsistance), a eu un effet positif et significatif sur la scolarisation de tous les enfants, tandis que les effets de la réforme de l'exonération des frais de scolarité se sont concentrés sur les plus pauvres, avec des effets positifs uniquement sur les enfants issus de ménages dont le revenu par habitant était d'au moins quatre fois le seuil de pauvreté absolue.⁹⁸

Il sera important de prioriser le soutien aux élèves et aux jeunes à risque qui seront moins bien équipés pour réintégrer un cadre éducatif. Cette pandémie, comme de nombreuses crises précédentes, a mis à nu les inégalités dans les systèmes éducatifs du monde entier. Après l'épidémie du VIH/SIDA en Afrique qui a fait de nombreux orphelins, les enfants zimbabwéens qui ont changé de foyer en raison d'un changement de tuteurs avaient une probabilité sept fois plus élevée de se retrouver en situation d'abandon scolaire que ceux qui n'avaient pas déménagé.⁹⁹ Cette même étude a montré que ceux qui étaient davantage à risque d'abandonner leur scolarité étaient également issus des familles les plus pauvres qui n'avaient pas les moyens de continuer à les scolariser. La pandémie de COVID-19 a augmenté les risques de morbidité et de mortalité chez les adultes. Par conséquent, de nombreux enfants verront probablement leur situation changer en termes de personnes prenant soin d'eux et de nombreuses familles seront confrontées à de graves difficultés financières. Pour obtenir de meilleures données sur ceux qui sont le plus exposés, le *Guide du retour à l'école* de l'UNICEF préconise de recruter de jeunes volontaires pour mener de simples enquêtes de porte à porte afin d'identifier les enfants non scolarisés.

Les systèmes d'alerte précoce constituent une première étape importante pour éviter une hausse de l'abandon scolaire. Avec davantage d'élèves en situation de risque d'abandon scolaire, les pouvoirs publics devront concevoir des interventions bien ciblées qui traitent des problèmes socio-économiques, scolaires et socio-émotionnels sous-jacents qui conduisent à

l'abandon scolaire. L'abandon scolaire est un processus progressif, et les élèves à risque présentent des signes révélateurs au fil de ce processus. Les données recueillies en Amérique centrale¹⁰⁰ montrent que les données administratives sur les performances et les résultats passés des élèves, éventuellement associées à des mesures de la vulnérabilité socio-économique, peuvent constituer de puissants outils d'identification. Des interventions relativement peu coûteuses peuvent permettre aux directeurs d'école et aux enseignants de mieux comprendre les besoins spécifiques des élèves et d'intervenir en temps opportun.

N'oubliez pas les filles. Dans de nombreux pays, les filles sont exclues de l'éducation pour diverses raisons socioculturelles. En Afrique où les taux de grossesse chez les adolescentes sont élevés, de nombreuses filles se voient interdire de terminer leur scolarité. La fermeture des écoles peut entraîner une augmentation de la charge des tâches liées aux soins qui pèsent sur les filles de manière disproportionnée dans de nombreux contextes.¹⁰¹ Cela aura une incidence sur leur capacité à rester engagées dans leur scolarité à plus long terme. Les ménages pourraient également consacrer leurs propres ressources destinées à l'enseignement à domicile de préférence pour les garçons (en tant qu'investissement futur) au détriment des filles. Dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire, les femmes ont encore 8% moins de chance que les hommes de posséder un téléphone portable et 20% moins de chance d'utiliser l'internet sur un portable, ce qui limiterait leur capacité à rester informées sur les supports relatifs à l'enseignement à domicile.¹⁰² Afin de résoudre ces problèmes, les programmes de communication, de transferts et de réinscription peuvent avoir besoin, dans leur conception, de caractéristiques ciblées pour mieux atteindre les filles. Dans certains pays africains comme le Cap-Vert, les écoles disposent d'aménagements spéciaux pour les jeunes mères à l'école afin qu'elles puissent allaiter et, au Gabon, certaines écoles disposent de crèches ou de centres pour la petite enfance.¹⁰³

Des programmes d'alimentation scolaire renforcés peuvent avoir des effets positifs sur la réinscription et la fréquentation scolaires¹⁰⁴ tout en contribuant à atténuer les carences nutritionnelles que certains élèves auraient pu connaître pendant la fermeture des écoles (bien qu'il y ait moins d'éléments probants pour ce qui est de savoir s'ils ont un impact similaire sur la réussite scolaire). Il sera important de reprendre les repas scolaires pour les 368 millions

d'enfants dans le monde qui en sont actuellement privés à cause de la pandémie de COVID-19. Une fois que les écoles rouvriront, elles devraient suivre les meilleures pratiques en matière de programmes d'alimentation scolaire¹⁰⁵, comme la pratique consistant à relier l'alimentation scolaire à la production alimentaire locale. Compte tenu des pertes économiques massives qui seront occasionnées par cette pandémie, la création de ce type de relation symbiotique pourrait stimuler les petites entreprises locales et aider les élèves dans le besoin.¹⁰⁶

L'apprentissage social et émotionnel fournit aux écoles une stratégie viable pour répondre aux angoisses, au stress et aux problèmes d'estime de soi des élèves, tout en améliorant leurs résultats scolaires.

Les programmes d'apprentissage social et émotionnel réussis sont ceux qui suivent une approche de l'école dans sa globalité : (i) en mobilisant des stratégies d'enseignement pour intégrer l'apprentissage social et émotionnel dans le programme scolaire ordinaire, (ii) en introduisant, si nécessaire, des activités spécifiques au programme d'apprentissage social et émotionnel et, (iii) en assurant un environnement scolaire sûr et encourageant. Les enseignants peuvent proposer des activités du programme scolaire habituel comprenant des stratégies pédagogiques (par exemple, l'apprentissage interactif, l'établissement d'objectifs et de règles et l'utilisation de formules de salutations), dont il a été démontré qu'elles amélioreraient les compétences scolaires ainsi que les compétences socio-émotionnelles.¹⁰⁷ Pour les écoles qui ont la capacité d'allouer des créneaux horaires spécifiques pour dispenser des programmes d'apprentissage social et émotionnel, il est possible de cibler des compétences socio-émotionnelles spécifiques (par exemple, la gestion des émotions et l'empathie) qui doivent être traitées d'urgence après la pandémie. Il existe des programmes d'intervention et des principes de mise en œuvre fondés sur des données probantes (par exemple, SAFE - séquencé, actif, focalisé et explicite) qui favorisent à la fois les compétences socio-émotionnelles et les résultats scolaires.¹⁰⁸ Enfin, l'approche de l'école dans sa globalité, en matière d'apprentissage social et émotionnel, exige que tout l'environnement scolaire soit propice au développement social et émotionnel des élèves. Cela implique généralement de garantir un environnement sûr, chaleureux, attentionné et interactif. La plupart des programmes d'apprentissage social et émotionnel couronnés de succès apportent également un soutien aux familles et à la communauté locale

afin que les élèves continuent d'être exposés à un environnement enrichissant sur le plan socio-émotionnel en dehors de l'école. Il peut être tentant pour les éducateurs d'envisager de concevoir un nouveau programme d'intervention sur l'apprentissage social et émotionnel spécifiquement adapté aux contextes et aux besoins locaux. Cependant, il faut beaucoup de temps pour élaborer un nouveau programme d'apprentissage social et émotionnel. Par conséquent, surtout en pleine crise, il peut être plus sage d'explorer le grand nombre de pratiques et de programmes d'intervention en matière d'apprentissage social et émotionnel fondés sur des données probantes qui existent déjà, étant donné que bon nombre de programmes couronnés de succès peuvent être adaptés à divers contextes.

Les écoles et la communauté locale devraient envisager de mettre en place des services de conseil pour les élèves et les familles pendant la fermeture et même après que le nombre de nouveaux cas aura baissé et que les écoles auront réouvert.

Les services de conseil sont indispensables non seulement pour les personnes directement touchées par la pandémie, mais aussi pour les enfants et les jeunes qui ont pu développer des sentiments d'angoisse et de dépression en vivant ces événements terrifiants. Dans les pays où les établissements d'enseignement disposent de conseillers ou de psychologues professionnels qui répondraient aux besoins psychosociaux des élèves, les écoles devront peut-être se préparer à une forte augmentation de la demande en augmentant le nombre de conseillers ou en augmentant leurs heures de travail. Mais dans les pays où les écoles n'ont pas (ou peu) de conseillers, les enseignants devront peut-être assumer la responsabilité de fournir aux élèves un certain soutien psychosocial. Les pays confrontés à la fragilité, aux conflits et à la violence font souvent face à une forte demande d'enseignants formés en mesure d'apporter un soutien psychosocial aux enfants et aux jeunes. Des agences internationales telles que l'Office de secours et de travaux des Nations unies pour les réfugiés de Palestine ont mis en place des programmes de formation des enseignants pour aider à répondre à ces besoins.¹⁰⁹ Il convient de noter que de nombreux programmes d'apprentissage social et émotionnel proposent également des formations destinées à améliorer la capacité des enseignants à répondre aux besoins psychosociaux des élèves.

Des services d'orientation et de conseil seraient également importants pour les étudiants de



PHOTO PAR : © NAHUEL BERGER / WORLD BANK

l'enseignement supérieur et de l'EFTP sur le point d'entrer sur le marché du travail. Les premières années suivant l'entrée sur le marché du travail correspondent souvent à la période la plus productive pour les diplômés de l'enseignement secondaire et universitaire. Non seulement les jeunes travailleurs connaissent les taux de chômage les plus élevés en période de récession, mais les effets persistent bien après la reprise économique : des données récentes confirment que l'entrée sur le marché du travail en période de récession a des effets négatifs durables sur les revenus et les conditions de santé des personnes d'âge moyen.¹¹⁰ Les pouvoirs publics devraient donc faire ce qu'ils peuvent pour soutenir de manière proactive ces étudiants pendant cette période d'incertitude et d'angoisse en organisant des sessions de conseil et d'orientation virtuelles, tout en les aidant sur le marché du travail.

Des écoles sûres et inclusives

Des protocoles devraient être établis par les pouvoirs publics pour les fermetures d'urgence des écoles et les réouvertures ultérieures afin de guider les écoles et de réduire leurs risques de devenir la source d'infections collectives. La sécurité doit passer avant tout, avant que le processus de reprise de l'apprentissage ne débute. Les plans de réouverture doivent prendre en compte non seulement la sécurité des élèves - dont la plupart ont peu de chance de tomber très malades s'ils sont infectés - mais aussi celle de leur famille et de leur communauté qui pourraient subir de graves conséquences sanitaires si la réouverture des écoles entraînait l'émergence d'un foyer local de la pandémie. Il est également essentiel de protéger la santé des enseignants : de nombreux enseignants sont âgés et donc plus vulnérables à la maladie et, passer

toute la journée à l'intérieur avec un grand nombre d'enfants les rendra plus vulnérables à l'infection.

Le processus de réouverture des écoles pourrait s'avérer complexe. Toutes les écoles pourraient ouvrir partiellement, ou alors la réouverture pourrait commencer dans certaines écoles seulement, en fonction des taux d'infection au niveau local. Elle peut également varier en fonction de l'année d'études, avec peut-être une réouverture en premier lieu des petites classes et des élèves de faible niveau. Même après la réouverture des écoles, à la suite d'une réduction significative des nouveaux cas, les écoles pourraient encore devenir une source d'infections massives et de nouveaux foyers épidémiques. Les pouvoirs publics peuvent aider en communiquant aux écoles des critères de décision clairs pour déclencher des fermetures d'urgence.¹¹¹ Certains pays d'Asie de l'Est qui connaissent une réduction du nombre de nouveaux cas ont commencé à avancer ce type de protocoles. Par exemple, le ministère japonais de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie a publié une note d'orientation comprenant une liste de contrôle pour les districts scolaires locaux qui contient des critères permettant de décider de fermer uniquement les écoles ayant de nouveaux cas ou toutes les écoles d'une région.¹¹² Ce type de note d'orientation devrait éviter une approche unique et laisser une certaine marge de manœuvre aux districts scolaires locaux (ou aux écoles) pour leur permettre de prendre des décisions en connaissance de cause et avec souplesse, en tenant compte des circonstances et des contraintes locales.

Les systèmes éducatifs devront se préparer à des réouvertures progressives et échelonnées avec des protocoles de maintien de la distanciation sociale en place. Si la notion de distanciation sociale est rapidement devenue une norme dans de nombreux pays touchés par la pandémie, il n'est pas certain que les élèves puissent collectivement maintenir cette pratique dans le cadre scolaire, entourés d'amis proches et d'enseignants qu'ils connaissent bien. Les écoles devront peut-être explorer d'autres moyens de dispenser les cours (par exemple, en échelonnant les groupes ou en alternant les semaines) et d'organiser des événements de groupe (par exemple, des cérémonies, des événements sportifs et des réunions d'associations de parents d'élèves à échelle réduite), tandis que les enseignants devront peut-être apprendre à dispenser les activités du programme scolaire avec un minimum de contacts physiques entre les élèves, mais sans perdre l'esprit collaboratif.

D'importantes leçons peuvent être tirées de pays comme Singapour et la Chine qui ont suivi un processus de réouverture échelonnée des écoles.

La Norvège a également réouvert ses écoles en avril 2020.¹¹³ Le système éducatif adopte des mesures pour minimiser les risques après la réouverture. Il s'agit notamment de mettre en place des protocoles sanitaires plus stricts et des pratiques de distanciation sociale au sein des écoles, de multiplier les classes en plein air, de diviser la journée de manière à ce que la moitié du groupe se réunisse tôt, et l'autre plus tard, et que le reste de l'enseignement puisse se faire à la maison, en réduisant aussi le nombre de jours de cours par semaine (comme on l'a également observé à Singapour). Le Danemark est également un autre pays qui a rouvert relativement tôt, à la mi-avril ; il a commencé par les enfants de moins de 11 ans et a défini des protocoles stricts à suivre, en reconnaissant par ailleurs que les activités scolaires pourraient être très différentes des pratiques antérieures.¹¹⁴

Les systèmes devraient prévoir des offres éducatives mixtes ou combinées, étant donné le risque de réapparition localisée de foyers épidémiques de COVID-19. Juste après la levée du confinement, il pourrait y avoir des scénarios à plus court terme où les prestataires de services d'éducation devront prévoir un mode mixte d'enseignement, certaines écoles étant ouvertes tandis que d'autres (en fonction des écoles, des régions, des villes, etc.) seraient temporairement fermées en raison de la réapparition de foyers de COVID-19 localisés. À partir du 10 avril 2020, Singapour avait réinstauré son confinement et en Chine, les écoles n'ont réouvert que lentement. Les éducateurs et les écoles devraient donc se préparer à un scénario d'enseignement mixte à moyen terme.

Les écoles peuvent également contribuer à préserver la santé et la sécurité des élèves en suivant les protocoles définis par les pouvoirs publics qui décrivent les procédures d'amélioration de l'hygiène et d'administration des contrôles sanitaires. Par exemple, le Gouvernement des États-Unis fournit des conseils de santé et de sécurité aux écoles, comme le fait d'accrocher des affiches expliquant les symptômes, de nettoyer les surfaces des zones fréquemment touchées, et de limiter les événements et les réunions qui nécessitent un contact étroit.¹¹⁵ Les écoles peuvent également jouer un rôle important dans le suivi de l'état de santé des élèves en effectuant un simple contrôle sanitaire et en vérifiant régulièrement les cas de symptômes à haut risque et

les absences pour raisons de santé. Lorsque les ressources le permettent, les écoles devraient également procéder à des dépistages et fournir des conseils aux élèves dont le foyer est touché par la maladie.

De nombreuses écoles dans les pays à faible revenu doivent également poursuivre leurs efforts pour garantir l'accès à l'eau potable, à l'assainissement et à l'hygiène (WASH) afin que les élèves restent en bonne santé et évitent d'être sujets à d'éventuelles infections virales. Ces interventions WASH ont déjà contribué à améliorer l'assainissement, l'hygiène et l'accès à l'eau dans des pays tels que le Kenya, le Mali et le Niger. Bien que les données de l'impact du programme WASH sur la santé et les acquis scolaires varient d'un programme à l'autre, un certain nombre d'études montrent que ce programme peut améliorer les résultats liés à la maladie chez les élèves et conduire à des changements souhaitables sur le plan des connaissances, des attitudes et des comportements, comme le lavage des mains au savon.¹¹⁶ Dans certains cas, rendre les écoles plus saines pour les élèves peut nécessiter des investissements dans les infrastructures scolaires de base, y compris les installations pour l'eau et l'assainissement¹¹⁷. Ces exemples montrent que la gestion de la continuité de l'éducation exige une approche multisectorielle.

Des salles de classe équipées pour l'apprentissage

Pour planifier la reprise de l'apprentissage, les systèmes éducatifs doivent évaluer le niveau d'apprentissage des élèves après la pandémie de COVID. Les ministères de l'Éducation et les écoles peuvent tirer profit de la période intérimaire avant la réouverture des écoles pour : (i) évaluer les enseignants qui pourraient participer à des programmes d'apprentissage accéléré ou de rattrapage, (ii) identifier les lacunes d'apprentissage parmi des cohortes entières et les élèves ayant besoin d'un soutien (en matière d'apprentissage, financier ou nutritionnel) et (iii) évaluer la perte globale d'apprentissage, afin que les programmes accélérés et de rattrapage puissent être correctement ciblés.

Sur la base de ces évaluations, les systèmes devraient prévoir de mettre en œuvre des programmes de rattrapage à grande échelle pour atténuer les pertes d'apprentissage et prévenir l'exacerbation des inégalités d'apprentissage après la fermeture des

écoles. Dans certaines régions de Chine (provinces du Sichuan et du Hainan), des efforts sont en cours pour mettre en place des plans individualisés pour les élèves issus de milieux défavorisés. Le Brésil dispose d'un programme de rattrapage à l'échelle nationale, Programa Acelera Brasil¹¹⁸. Des programmes d'apprentissage accéléré ont également été mis en place dans des pays tels que le Bangladesh, le Cambodge, le Ghana, le Honduras et la Tanzanie.¹¹⁹ Les leçons tirées de ces programmes doivent être mises au service de la planification scolaire post-COVID. Dans le même temps, les programmes de rattrapage doivent être menés de manière à ne pas ajouter au stress, en particulier chez les jeunes enfants dont la maturité scolaire peut avoir été davantage affectée par le ralentissement économique.

Lorsque l'arrêt de l'apprentissage a eu une incidence sur des cohortes entières, des plans d'enseignement des matières essentielles manquées doivent être intégrés aux plans destinés à la reprise de la progression du programme scolaire. Les évaluations révéleront les domaines dans lesquels les interruptions de la scolarité ont eu des répercussions sur des cohortes entières de façon similaire : tous ou presque tous les élèves peuvent ne pas avoir réussi à maîtriser des connaissances essentielles, en particulier dans les matières fondamentales. Des plans explicites pour réenseigner efficacement les contenus manqués, ainsi que des plans pour prioriser les contenus les plus importants pour un niveau de classe donné, doivent être formulés de manière à respecter la continuité des séquences d'apprentissage d'un niveau à l'autre.

Les pouvoirs publics devront équiper les salles de classe pour gérer la reprise des apprentissages et l'augmentation des écarts et des besoins parmi les élèves. L'équité est une question de la plus haute importance dans cette crise. Lors de la reprise des cours, les enseignants seront probablement confrontés à des classes présentant de plus grandes disparités en termes de compétences scolaires et socio-émotionnelles. L'hétérogénéité accrue en termes de capacités des élèves rendra les pratiques d'enseignement moins efficaces. Les pouvoirs publics devront investir dans des programmes d'accompagnement, avec des tuteurs expérimentés qui aideront les enseignants à adapter leurs pratiques pédagogiques et à améliorer la gestion des classes. Ces programmes se sont avérés efficaces non seulement pour largement améliorer les acquis scolaires en Afrique du Sud et au Pérou,¹²⁰ mais aussi

pour améliorer les mesures du bien-être des enfants dans les zones rurales du Mexique.¹²¹ La portée académique de ces programmes devra s'adapter aux niveaux d'éducation et au contexte socio-économique, en mettant davantage l'accent sur la lecture et les mathématiques dans les petites classes et dans les zones plus défavorisées. Les programmes de formation devraient explicitement viser à améliorer la capacité des enseignants à aborder les compétences socio-émotionnelles des élèves, en particulier dans les écoles où la proportion d'élèves à risque est élevée. Les expériences de Escuela Amiga (Pérou), Becoming a Man (États-Unis) et PODER (Mexique) peuvent fournir des indications utiles sur la manière de concevoir et de mettre en œuvre des interventions qui traitent efficacement des problèmes socio-émotionnels.

Un calendrier scolaire modifié pourrait aider les élèves à rattraper leur retard. La plupart des calendriers scolaires comportent des périodes de vacances. Les pays peuvent utiliser ces périodes au cours des 6 à 18 prochains mois pour rattraper le temps perdu en termes de cours en présentiel et combler les pertes d'apprentissage à un rythme accéléré. Cela permettra de minimiser les pertes scolaires dues à la fermeture des écoles. Par exemple, les systèmes éducatifs pourraient envisager de mettre en place des programmes de rattrapage d'été et d'hiver, soit pour tous les élèves, soit pour ceux dont l'apprentissage a le plus pâti de la fermeture des écoles. Certains pays, comme l'Ukraine, ont déjà prolongé l'année scolaire jusque pendant l'été.¹²² Dans certains contextes, de tels efforts devraient tenir compte des cycles agricoles, en particulier des périodes de récolte.¹²³

Des enseignants soutenus

Même avec tous ces préparatifs dans d'autres domaines, le relèvement de l'apprentissage ne se fera pas sans des enseignants bien soutenus. Les enseignants sont au cœur du processus d'apprentissage, et ces nouveaux défis les obligeront à être encore plus attentifs aux besoins des élèves.

Le soutien englobe l'attention portée à la fois aux besoins des enseignants et à ceux de leurs élèves. Le soutien consiste à protéger le revenu et la santé des enseignants lorsqu'ils réintègrent l'école, en s'appuyant sur les mesures qui ont déjà été prises pendant les fermetures. Mais il doit aussi leur permettre d'acquérir les compétences nécessaires pour aider les élèves à rattraper l'apprentissage qu'ils ont perdu pendant les fermetures.

Les enseignants auront besoin d'un développement professionnel et d'orientations dans plusieurs domaines :

- **Formation pour évaluer les retards d'apprentissage :** Un point de départ pour tout rattrapage de l'apprentissage sera la réalisation d'évaluations formatives des élèves à leur retour. Les enseignants devront connaître l'ampleur de la perte d'apprentissage avant de pouvoir déterminer le niveau que l'enseignement doit cibler. Les systèmes éducatifs devront veiller à ce que les enseignants aient accès aux outils et aux ressources d'évaluation appropriés, y compris à des moyens efficaces de communiquer des informations et de fournir un soutien pédagogique aux élèves et aux parents. Ces mesures sont d'autant plus importantes que, dans de nombreux contextes, les évaluations sommatives, standardisées et à grande échelle ont été annulées à la suite de la pandémie, ce qui signifie que les enseignants, les élèves, les parents et les décideurs n'ont aucune visibilité sur l'apprentissage. Étant donné que de nombreux enseignants n'étaient pas bien préparés pour effectuer ces évaluations avant même que ces chocs ne se produisent, la formation devra être pratique et ciblée sur l'évaluation des compétences de base.
- **Formation pour « enseigner au bon niveau (post-COVID) » :** Les enseignants devront également savoir comment utiliser ces informations pour aider les élèves à rattraper leur retard d'apprentissage. Adapter l'enseignement aux besoins des élèves est un défi, mais il existe des stratégies efficaces et modulables pour aider les enseignants à « enseigner au bon niveau ». ¹²⁴ Ces stratégies peuvent être adaptées aux besoins post-COVID. Plus précisément, les enseignants auront besoin de conseils pratiques sur les domaines d'apprentissage qui nécessitent le plus de travail et sur les techniques pédagogiques pour combler ces lacunes. ¹²⁵
- **Orientations sur la priorisation des programmes scolaires :** L'objectif d'enseigner aux élèves au bon niveau peut ne pas correspondre au programme scolaire. Les enseignants devront comprendre qu'ils ont la permission de s'écarter du programme si nécessaire, et ils devront recevoir des conseils sur les parties du programme à privilégier s'il s'avère impossible de tout couvrir.
- **Formation pour identifier et soutenir les élèves à risque :** Étant donné que le risque d'abandon scolaire et les situations familiales difficiles vont augmenter, les enseignants doivent être capables



PHOTO PAR : © SANDRA CALLIGARO/WORLD BANK

d'identifier les élèves qui ont le plus besoin de soutien. Cela inclut le soutien à ceux qui sont confrontés à des risques pour leur santé physique et mentale. En fonction des ressources du système, le soutien ne doit pas nécessairement venir de l'enseignant lui-même. Mais l'enseignant constituera la première ligne de défense.

- **Formation sur les compétences numériques :** Cette formation sera essentielle dans un contexte où la nouvelle normalité impliquera de plus en plus l'utilisation d'outils technologiques et où l'incertitude liée à la pandémie pourrait nécessiter, à tout moment, le retour aux options de télé-enseignement.

Toutes ces compétences sont essentielles, non seulement pour remettre l'apprentissage sur les rails, mais aussi pour réduire les écarts d'apprentissage

qui se seront creusés pendant la fermeture des écoles. Si les enseignants estiment qu'ils doivent simplement reprendre le programme scolaire sans les outils nécessaires pour adapter leur pédagogie aux besoins des élèves, ce sont les élèves les plus défavorisés - ceux qui n'ont pas eu un bon accès au télé-enseignement et au soutien éducatif familial - qui en souffriront le plus. Ce sont eux qui auront pris le plus de retard pendant la période où ils ne sont pas allés à l'école, et si l'enseignement reprend là où il s'est arrêté, ils seront encore plus à la traîne et pourraient finir par abandonner leur scolarité.

Dans la mesure où ces exigences s'ajoutent aux nombreux défis auxquels les systèmes éducatifs sont déjà confrontés, la préparation des enseignants doit commencer dès maintenant. Même en temps normal, les données montrent que de

nombreux enseignants ne disposent pas des outils ou des connaissances nécessaires pour évaluer efficacement l'apprentissage des élèves, ou pour adapter leur enseignement à ce que ces évaluations révèlent. Ils n'ont pas non plus nécessairement le sentiment d'avoir l'autonomie pour se concentrer sur les domaines essentiels du programme scolaire, même si les élèves ont des lacunes généralisées. Les systèmes éducatifs devraient commencer dès maintenant à préparer les enseignants à faire face à ces nouveaux défis. Dans les systèmes où les modalités de télé-enseignement d'urgence n'occuperont pas les enseignants à plein temps et où ils ne sont pas déployés pour répondre à d'autres besoins de la communauté, on devrait avoir le temps de leur dispenser une formation de développement professionnel pratique dans ces domaines. Les solutions de télé-enseignement déployées pendant la phase d'adaptation peuvent être améliorées et étendues pour permettre l'acquisition rapide de nouvelles compétences pour un grand nombre d'enseignants dans les phases ultérieures de la riposte.

Une plus grande autonomie et une détection précoce contribueront à réduire l'épuisement professionnel des enseignants. Les modes de comportement des élèves pourraient changer à la suite de la pandémie de COVID-19, un plus grand nombre d'entre eux pouvant présenter des problèmes d'inattention et de sociabilité une fois de retour à l'école ; dans ce cas, l'épuisement professionnel des enseignants augmentera probablement.¹²⁶ L'absentéisme et la rotation des enseignants en raison de l'épuisement professionnel pourraient entraîner une nouvelle dégradation des acquis scolaires¹²⁷ et rendre le système éducatif moins efficace. Un élément important des conditions de travail des enseignants tient au contrôle qu'ils exercent sur les activités en classe.¹²⁸ En particulier dans les contextes où une grande partie des élèves prennent du retard à cause de la pandémie de COVID-19, les enseignants bien formés devraient bénéficier d'une plus grande indépendance pour adapter l'enseignement aux élèves en fonction des situations et des contextes différents. Les ministères de l'Éducation devraient travailler en collaboration avec les autorités sanitaires et les ONG (par exemple, *Education Support Partnership* au Royaume-Uni) pour permettre une détection précoce de l'épuisement professionnel, réduire la stigmatisation potentielle et définir des voies claires pour adapter la charge de travail et le mode de vie des enseignants à des niveaux acceptables.

Une bonne gestion

Cette pandémie est l'occasion d'obtenir des systèmes qui utilisent les données et un suivi pour contrôler la réintégration, l'apprentissage et la santé de tous les élèves. De solides systèmes de données administratives constituent la pierre angulaire des systèmes d'alerte précoce qui peuvent identifier les élèves susceptibles d'abandonner leur scolarité et doivent donc être ciblés pour des interventions. De nombreux systèmes scolaires aux États-Unis exploitent la richesse des données administratives disponibles pour une prévision et une prévention de plus en plus efficace de l'abandon scolaire,¹²⁹ et il en va de même des systèmes dans de nombreux pays européens.¹³⁰ Cette pandémie souligne l'importance pour tous les systèmes éducatifs de mieux tirer parti de leurs données administratives afin d'améliorer le soutien ciblé pour les élèves.

Les crises sont souvent un moment où les communautés et les parties prenantes font preuve de résilience en mettant en place des innovations rapides et localisées. Il est important de soutenir et de promouvoir ces innovations rapides et d'en tirer des enseignements. En Guinée, pendant l'épidémie d'Ebola, les comités de surveillance communautaires, qui comprenaient des enseignants, ont mené à la fois la recherche des personnes ayant été en contact avec les malades et le soutien aux familles touchées. Cette approche intégrée, pilotée par la communauté, s'est avérée efficace.¹³¹ Au Liberia, un programme d'éducation et de promotion de la paix déjà en place a réaffecté de jeunes volontaires à la lutte contre le virus Ebola, en soutenant à la fois la lutte contre la maladie et l'éducation sanitaire. Lors de la réouverture des écoles en 2015, 241 des 300 volontaires ont été affectés à 83 écoles publiques pendant un an. Les communautés ont accueilli favorablement cette intervention et en ont bénéficié.¹³²

Il est crucial de prioriser un financement adéquat pour soutenir les nouveaux besoins de rattrapage, en particulier pour les élèves défavorisés. Les leçons tirées des crises passées suggèrent qu'à mesure que le financement devient plus limité, ce sont les élèves et les écoles défavorisés qui en souffrent le plus.¹³³ L'augmentation des inégalités qui découle de cette situation peut prendre des années avant de revenir à la normale. Une solution possible consiste à suspendre ou à réviser temporairement les éléments liés à la performance dans le financement par

personne, ce qui peut garantir le financement continu et les subventions pour empêcher les réductions dues à l'absence de résultats ou à la non-conformité. De telles mesures contribuent non seulement à la continuité des services essentiels, mais envoient également un signal tout à fait nécessaire aux populations et aux écoles défavorisées, à savoir qu'on ne les a pas oubliées.

Les systèmes éducatifs devront également gérer les perturbations des systèmes d'évaluation des élèves ; il sera par exemple nécessaire d'ajuster les examens à enjeux élevés pour les années scolaires 2019/2020 et 2020/2021. L'annulation des examens à grande échelle peut être particulièrement importante pour éviter les conséquences sanitaires des modalités en présentiel. Les systèmes pourraient envisager de prolonger ou de modifier le calendrier scolaire afin de permettre l'obtention d'informations pour prendre les décisions à enjeux élevés. Ils pourraient également envisager le passage automatique d'un niveau à l'autre. La Norvège a annulé tous les examens écrits pour les élèves du 10^e niveau (dernière année) du collège et pour les élèves des trois années du lycée.¹³⁴ Dans l'Uttar Pradesh, en Inde, les élèves des niveaux 1 à 8 passeront dans la classe supérieure sans passer d'examens.¹³⁵ Il est particulièrement important de planifier de manière proactive pour les élèves qui doivent demander à être inscrits au niveau d'enseignement suivant. Au Danemark, les élèves des écoles secondaires, y compris de l'EFTP, passeront un nombre réduit d'examens avec des épreuves écrites, orales et en ligne.¹³⁶ Certains systèmes introduisent un format modifié pour les examens. Au Royaume-Uni, des examens en ligne ont été introduits pour la première fois pour les étudiants des facultés de médecine.¹³⁷ Cependant, les solutions faisant intervenir des plateformes en ligne doivent garantir la validité, la fiabilité, l'équité et l'impartialité des examens, ce qui constitue un véritable défi. En dernière analyse, le choix le plus judicieux sera probablement propre au contexte de chaque pays.

Politiques d'amélioration et d'accélération

La troisième phase consiste en des politiques d'amélioration et d'accélération de l'apprentissage. L'adaptation et même la continuité avec la période précédant la pandémie de COVID ne suffisent pas.

Le monde vivait déjà une crise de l'apprentissage marquée par de fortes inégalités des chances. Même avec des initiatives de mise en œuvre rapide de politiques éducatives, il est probable que l'apprentissage, la scolarisation et l'équité souffrent de la situation. Par conséquent, les efforts doivent être axés sur le rattrapage du temps perdu afin d'éviter des pertes permanentes en termes de capital humain des enfants et des jeunes actuellement d'âge scolaire. Mais au-delà de cela, dans ce contexte, les pays devraient également saisir l'occasion offerte par la riposte à la crise et par les innovations pour reconstruire des systèmes éducatifs plus solides qu'auparavant. L'école après cette pandémie sera différente. De nombreux acteurs - parents, enseignants, médias, pouvoirs publics et autres - auront changé de points de vue et de perception quant à leur rôle dans le processus éducatif. De nombreux écarts en matière d'équité seront devenus plus manifestes et la nécessité urgente d'agir pour y remédier sera plus claire.

Amélioration et mise à l'échelle des politiques efficaces de riposte À LA PANDÉMIE DE COVID

L'une des principales priorités est de maintenir, d'adapter et d'améliorer les initiatives de riposte à la pandémie de COVID qui ont fonctionné. Certaines des mesures à prendre dans les mois à venir seront purement des mesures d'intervention d'urgence - par exemple, la conversion d'écoles à des fins médicales ou pour communiquer sur la santé, ou encore le redéploiement de certains enseignants pour des tâches de sensibilisation sanitaire. Mais beaucoup d'autres politiques, créées par nécessité au cours des deux premières phases, représenteront de réelles améliorations dans le fonctionnement du système éducatif.

Il est essentiel de tirer les enseignements de ces succès et de les intégrer dans les processus réguliers afin qu'ils puissent être durables. Certains des domaines les plus prometteurs pour l'application de cette approche sont les suivants :

- **Utilisation efficace de la technologie dans les systèmes de télé-enseignement :** La fermeture des écoles entraînera nécessairement beaucoup d'innovations dans l'utilisation des technologies d'apprentissage, comme nous l'avons vu. Une fois les écoles réouvertes, les systèmes peuvent passer de modalités de télé-enseignement d'urgence à des



PHOTO PAR : © DANA SMILLIE/WORLD BANK

modèles plus durables qui combinent l'apprentissage à distance et d'autres utilisations de la technologie, avec un enseignement dirigé par un enseignant. Les systèmes éducatifs devraient tirer les leçons de ce qui a fonctionné jusqu'à maintenant sur le plan technologique ; les méthodes les plus efficaces peuvent être intégrées à l'enseignement en classe pour stimuler l'apprentissage et favoriser la participation des élèves.

- **Des systèmes d'alerte précoce pour prévenir les abandons** : Idéalement, les systèmes éducatifs ont permis d'identifier et d'effectuer le suivi des élèves à risque pendant la période de fermeture des écoles, puis de la réinscription. Étant donné l'impossibilité de collecter des données sur les principaux indices de l'abandon scolaire (tels que les notes ou l'assiduité) pendant la période de fermeture, cette tâche sera difficile. Mais elle devrait devenir beaucoup plus facile une fois que les écoles auront rouvert et ce, pour deux raisons. Premièrement, les données administratives seront alors disponibles pour faciliter le suivi, et les enseignants seront plus à même d'observer

les élèves et d'évaluer s'ils présentent des risques. Deuxièmement, une fois que la plupart des élèves seront de retour à l'école et que les économies se seront stabilisées, ils seront moins nombreux à être vulnérables à l'abandon scolaire, de sorte que les systèmes pourront se concentrer sur la minorité la plus exposée à ce risque. Il sera essentiel de continuer de se concentrer sur cette question une fois les réinscriptions terminées.

- **Enseigner au bon niveau** : Comme le décrit la section précédente, la période de maintien de la continuité nécessitera une pédagogie beaucoup plus efficace pour aider les élèves à récupérer rapidement leurs apprentissages perdus. Les pays auront appris combien il est important d'utiliser les évaluations en classe pour orienter la différenciation et l'enseignement au bon niveau pour les élèves. Compte tenu des contraintes strictes en termes de temps scolaire dues à l'année écourtée, les enseignants et les écoles auront appris l'importance de se concentrer sur l'enseignement efficace des compétences fondamentales de base, plutôt que de disperser leurs efforts sur un large éventail

de compétences et de sujets du programme scolaire qu'il serait impossible de couvrir dans le temps imparti. Ces enseignements ne doivent pas être oubliés ; ils doivent au contraire être intégrés dans la pratique courante au cours de la période qui suit la réouverture des écoles.

- **Un soutien accru aux parents, aux enseignants et aux élèves, y compris un soutien socio-émotionnel :** Toutes les personnes impliquées dans la communauté scolaire auront besoin d'un soutien dans les mois à venir, non seulement pour poursuivre l'apprentissage scolaire, mais aussi dans les domaines socio-émotionnels et autres. Des moyens novateurs seront identifiés pour fournir ce soutien et, pendant la période de reprise, il devrait être possible de maintenir certaines de ces innovations. Par exemple, pendant la période de fermeture des écoles, dans certains pays, les pouvoirs publics ont fourni aux familles des livres pour enfants et des conseils sur la façon de soutenir l'apprentissage ; la poursuite de ces programmes après la réouverture des écoles pourrait accélérer le relèvement et l'amélioration à long terme. Après la pandémie, il faudrait prendre davantage conscience de l'importance de veiller au bien-être des élèves et de leurs familles, ainsi qu'à celui des enseignants qui les soutiennent.

Cette liste identifie certains domaines essentiels à améliorer, mais elle n'est en aucun cas exhaustive. L'innovation en première ligne viendra ajouter des éléments à cette liste dans les mois à venir, il est donc important de continuer à assurer un suivi et à tirer des enseignements de ce qui fonctionne.

Reconstruction Des systèmes Éducatifs EN MIEUX

La phase post-COVID offrira de nombreuses autres possibilités de « reconstruire en mieux ». La section précédente a mis en exergue les politiques qui peuvent être maintenues et mises à l'échelle après avoir fait leurs preuves dans la phase de maintien de la continuité. Mais il y a d'autres réformes - des changements qui peuvent nécessiter des délais plus importants que le temps imparti dans cette phase - qui peuvent et doivent soutenir le passage à un système éducatif post-COVID plus robuste.

On peut citer l'exemple de l'adaptation des examens à enjeux élevés. Comme indiqué précédemment, la fermeture des écoles et les préoccupations

sanitaires poussent de nombreux pays à suspendre ou à modifier dans l'urgence les examens à enjeux élevés. Une fois que les élèves retourneront à l'école, les pays devraient se demander si le simple rétablissement du système d'examen pré-COVID est la meilleure solution. D'autres changements intervenus pendant la crise, tels que la concentration des programmes d'études et une plus grande attention accordée au bien-être des élèves, pourraient inciter à réformer les systèmes d'examens qui sont actuellement considérés comme nuisant au véritable apprentissage.

Un autre changement de ce type est la simplification (ou la concentration) des programmes scolaires. La réforme des programmes scolaires prend du temps, et il est peu probable qu'elle ait été menée à bien en temps opportun pour la réouverture des écoles. Mais alors que les pouvoirs publics donnent des orientations aux enseignants sur les parties du programme à privilégier pendant la période de reprise immédiate de l'apprentissage, de manière urgente, ils peuvent réfléchir à la possibilité de rendre ce processus plus permanent en procédant à une réforme des programmes. Des programmes scolaires trop complexes et trop exigeants surchargent la capacité de nombreux systèmes, de sorte qu'utiliser la crise comme levier pour les cibler pourrait conduire à une amélioration des résultats. Il est possible d'y parvenir en améliorant la focalisation des programmes sur les principaux objectifs et jalons de l'apprentissage, notamment pour les apprentissages fondamentaux. Lorsque les pays se pencheront sur la manière de rattraper le temps de présence en classe perdu, ils mesureront les progrès par rapport aux normes d'apprentissage établies, mais dans certains cas, cela révélera que ces normes sont dépassées ou mal ciblées. Les pays où la plupart des enfants ne parvenaient déjà pas à apprendre à lire à l'âge de 10 ans, même avant la crise actuelle, peuvent saisir cette occasion pour affiner les objectifs en matière de lecture et d'écriture et aligner l'enseignement sur ces objectifs. Ainsi, une meilleure focalisation et efficacité de l'enseignement en classe servira à améliorer les systèmes où les acquis scolaires étaient traditionnellement faibles.

Troisièmement, les systèmes éducatifs devraient investir dans la mise en place de systèmes de données efficaces. Au cours des phases d'adaptation et de gestion de la continuité, il ne fait aucun doute qu'il y aura de nombreuses innovations dans la collecte et l'utilisation des données pour guider la riposte d'urgence. Celles qui fonctionnent bien devraient être maintenues au cours de cette troisième phase. Mais

il y aura également d'autres investissements importants dans les systèmes de données qui nécessiteront des délais plus longs, y compris des systèmes pour collecter des données importantes au niveau des écoles qui ne seront pas collectées pendant la période de fermeture. Ces investissements devraient commencer le plus tôt possible, de sorte que les nouveaux systèmes puissent être en place lorsque les écoles commenceront à se stabiliser à nouveau et que le système pourra sortir de son état d'urgence. Cela permettra aux pouvoirs publics de mettre en place un suivi pour déterminer si l'apprentissage se rétablit, quels sont les facteurs d'amélioration et qui est laissé pour compte.

Quatrièmement, de nouveaux investissements seront nécessaires pour assurer la résilience à long terme du système, des écoles et des élèves. Malgré les efforts héroïques de nombreux éducateurs et administrateurs, la crise du COVID-19 a montré, même dans les pays riches, à quel point les pouvoirs publics sont mal préparés pour absorber des chocs majeurs. Dans le domaine du développement humain, en particulier, où des vies et des avenir sont en jeu, il est nécessaire de disposer de mécanismes permettant de maintenir les prestations de services dans des situations d'urgence et ce, de manière inclusive.

L'objectif de ces changements sera de permettre le passage, sous l'impulsion de la pandémie de COVID-19, à un système plus efficace, plus équitable et plus résilient.

Protection et amélioration du financement de l'Éducation

Enfin, pour reconstruire en mieux, les systèmes post-COVID devront consacrer le financement nécessaire à la consolidation de ces améliorations. Cela ne sera pas facile : l'expérience des récessions passées montre qu'à mesure que les budgets de l'État sont touchés, les dépenses par élève diminuent.

Mais en dépit des fortes contraintes budgétaires, l'éducation doit être soutenue pour éviter d'aboutir à une génération perdue d'élèves. Une forte baisse du financement de l'éducation publique peut avoir des effets à long terme sur les résultats des élèves, aggravant les effets négatifs de la crise sur la capacité des ménages à soutenir l'éducation de leurs enfants. Tout allègement ou annulation de la dette devrait être assorti de conditions relatives à l'augmentation

des dépenses sociales afin d'éviter la perte de capital humain et d'endiguer l'augmentation de la pauvreté.

En particulier, il faudra augmenter le financement destiné aux premières lignes et aux zones où les besoins sont les plus importants, en utilisant des mécanismes qui ont fonctionné lors des crises passées.

L'un des principes consiste à diriger les fonds vers les ménages et les écoles les plus durement touchés par la crise, par exemple au moyen d'un financement basé sur une formule qui donne la priorité aux plus vulnérables. En termes de mécanismes, il existe de nombreux outils pour promouvoir le relèvement de l'apprentissage et prévenir l'abandon scolaire, notamment les subventions globales, les transferts monétaires (conditionnels ou non) aux ménages et l'exonération des frais de scolarité. Ces mesures peuvent être efficaces même en cas de crise économique grave, comme le montrent les exemples suivants :

- **L'Indonésie a accordé des subventions globales** aux écoles pour amortir les effets de sa profonde crise économique de 1997-1998.¹³⁸ En conséquence, l'assiduité et les performances des enseignants ne se sont pas détériorées et les directeurs d'école ont massivement salué cette politique de subventions globales.¹³⁹
- **Les exonérations de frais de scolarité financées par l'État** pour les écoles privées peuvent également être un outil utile. Elles peuvent contribuer à atténuer les répercussions négatives en termes de qualité de l'enseignement dans les écoles publiques en évitant un transfert soudain des élèves des écoles privées vers le public et la surpopulation des écoles publiques qui accueillent des élèves issus de familles à revenus faibles et moyens.¹⁴⁰

Le financement devrait être alloué en fonction de l'efficacité démontrée ainsi que des besoins.

Plus encore que par le passé, les pouvoirs publics devront éviter de consacrer des ressources limitées à des programmes inefficaces. Grâce à l'abondance de nouvelles évaluations et autres études au cours des 20 dernières années, les pouvoirs publics disposent désormais de beaucoup plus d'informations pour orienter ces choix. Ces informations peuvent être complétées par de nouvelles données probantes, générées lors des phases d'adaptation et de gestion de la continuité, sur ce qui fonctionne pendant la période de la crise du COVID-19. Au-delà de l'utilisation de ces informations pour guider leurs décisions d'allocation budgétaire, les pouvoirs publics peuvent



PHOTO PAR: © CHARLOTTE KESL/WORLD BANK

avoir besoin de définir des orientations ciblées pour les écoles sur la façon de protéger la qualité de l'éducation, malgré les contraintes budgétaires. Il est également possible de s'adresser à la population (*crowdsourcing*) pour trouver des solutions et des initiatives localisées et de diffuser largement ces idées. Certains systèmes lors de crises passées, comme au Mexique dans les années 1980 et en Indonésie dans les années 1990, ont réussi à protéger au moins certains acquis scolaires face à des contraintes budgétaires plus fortes ; la meilleure qualité des données disponibles aujourd'hui devrait faciliter ce processus.¹⁴¹

Plus généralement, les pouvoirs publics devraient préserver les dépenses publiques en matière d'éducation afin de protéger et de stimuler le capital humain. L'augmentation des dépenses d'éducation peut constituer un élément important des plans de relance budgétaire. Par exemple, dans le cadre du *Federal American Recovery and Reinvestment Act* de 2009 aux États-Unis, près de 15% des fonds ont été alloués à l'éducation.¹⁴² Au-delà de la protection des budgets globaux de l'éducation, d'autres

mesures seront nécessaires. Par exemple, en raison des chocs économiques et sanitaires, les districts ou les écoles pourraient ne pas satisfaire aux exigences de performance (par exemple, en matière de résultats ou de conformité des élèves) pour des raisons sur lesquelles ils n'ont aucun contrôle. Dans de tels cas, il peut être approprié de suspendre ou de réviser les éléments liés à la performance dans le financement par personne afin de maintenir le flux de financement jusqu'à ce que l'économie revienne à la normale.

La communauté internationale devrait appuyer cet effort. Tant pour soutenir le capital humain que pour promouvoir l'équité, les acteurs internationaux devraient faire ce qu'ils peuvent pour aider les gouvernements à préserver et à améliorer le financement de l'éducation. Par exemple, toute discussion sur l'allègement ou l'annulation de la dette devrait s'accompagner d'engagements à maintenir les dépenses sociales afin d'éviter la perte de capital humain et d'endiguer l'augmentation des niveaux de pauvreté.



PHOTO PAR : © CHARLOTTE KESU/WORLD BANK

Conclusion

Même avant la pandémie de COVID-19, le monde vivait une crise des apprentissages. Et cette crise n'était pas équitablement répartie : les plus défavorisés ont le plus mauvais accès à la scolarité, les taux d'abandon scolaire les plus élevés et les déficits d'apprentissage les plus importants. La pandémie a déjà eu de profondes répercussions sur l'éducation en provoquant la fermeture des écoles presque partout sur la planète, ce qui constitue le plus grand choc simultané sur l'ensemble des systèmes éducatifs que nous ayons connu de notre vivant. Les dommages s'aggraveront encore à mesure que l'urgence sanitaire se traduira par une profonde récession mondiale. Le choc de la fermeture des écoles entraînera des pertes d'apprentissage, une augmentation des abandons scolaires et des inégalités plus marquées ; tandis que le choc économique, en raison de ses effets négatifs sur les ménages, exacerbera la situation en réduisant la demande et l'offre d'éducation. Pris dans leur ensemble, ces deux chocs engendreront des coûts à long terme sur l'accumulation de capital humain, les perspectives de développement et le bien-être.

Toutefois, si les pays agissent rapidement pour soutenir la continuité de l'apprentissage, ils peuvent atténuer les dommages, au moins en partie. Et avec une planification et des politiques appropriées, ils peuvent utiliser la crise comme une opportunité pour construire des systèmes éducatifs plus inclusifs, plus efficaces et plus résilients. Les politiques visant à y parvenir peuvent être résumées en trois phases qui se chevauchent : Adaptation, gestion de la continuité et amélioration et accélération de l'apprentissage.

Dans la phase d'adaptation, le télé-enseignement a été déployé de manière créative dans de nombreux pays. Cependant, étant donné que les pays n'étaient en général pas préparés à un tel choc, tous apprennent au fil de l'expérience qu'ils doivent essayer d'utiliser différentes plateformes qui leur permettent d'atteindre le plus grand nombre d'élèves possible. Et c'est là que réside le défi essentiel. Sans politiques explicites pour atteindre les ménages les plus vulnérables, seules les familles riches et instruites pourront faire face au choc.

Dans le cadre de la gestion de la continuité, les systèmes éducatifs devraient s'attacher à empêcher

des réductions dangereuses (et peut-être irréversibles) des inscriptions et à combler les lacunes d'apprentissage qui auront probablement augmenté pendant les fermetures. Les efforts doivent être axés sur la compensation du temps perdu afin d'éviter des répercussions permanentes sur le capital humain des enfants et des jeunes actuellement en âge scolaire. Cela nécessitera une série de mesures visant à inverser les pertes d'apprentissage, allant de l'amélioration des évaluations en classe à des pédagogies ciblées, en passant par un soutien au niveau du système éducatif. Cela nécessitera également des ressources substantielles, et les budgets de l'éducation doivent être protégés à un moment où les familles auront moins de revenus disponibles pour soutenir l'éducation à la maison et où les demandes sur le système public pourraient augmenter.

Mais la riposte à la crise et les innovations dans ce contexte offrent une opportunité de construire des systèmes éducatifs plus robustes et plus équitables qu'auparavant, dans la phase d'amélioration et d'accélération. L'école d'après la pandémie sera différente. De nombreux acteurs - parents, enseignants, médias, gouvernement et autres - auront changé de points de vue et de perception quant à leur rôle dans le processus éducatif. Par exemple, les parents comprendront mieux la nécessité de travailler conjointement avec les écoles pour favoriser l'éducation de leurs enfants, tandis que les médias comprendront le rôle essentiel que jouent encore la télévision et la radio et l'énorme responsabilité qui leur incombe. On comprendra mieux la fracture numérique : à la fois les différences d'accès au matériel, à la connectivité et aux logiciels appropriés, mais aussi l'énorme pénurie d'enseignants possédant des compétences numériques. De nombreuses lacunes en matière d'équité seront devenues plus manifestes, et le besoin urgent d'agir en conséquence sera plus clair. Les innovations au cours des périodes d'adaptation et de gestion de la continuité auront montré ce qui est possible, lorsque les pays se concentrent sur les approches les plus efficaces et les plus équitables pour combler les lacunes d'apprentissage de tous les enfants. Les sociétés ont donc une réelle possibilité de « reconstruire en mieux » et d'utiliser les stratégies les plus efficaces de relèvement après la crise, comme fondement pour des améliorations à long terme. Elles doivent saisir cette opportunité.

Références

- Adelman, M., F. Haimovich, A. Ham, and E. Vazquez. 2017. "Predicting School Dropout with Administrative Data: New Evidence from Guatemala and Honduras." Policy Research Working Paper Series 8142, World Bank, Washington, DC.
- Afridi, F. 2010. "Child Welfare Programs and Child Nutrition: Evidence from a Mandated School Meal Program in India." *Journal of Development Economics* 92 (2): 152–65.
- Agostinelli, F., C. Avitabile, M. Bobba, and A. Sanchez. 2019. "The Short-Term Effects of the Mobile Pedagogical Tutors: Evidence from a Randomized Control Trial in Rural Mexico." Mimeo.
- Ahmed, A. 2004. "Impact of Feeding Children in School: Evidence from Bangladesh." Washington, DC: International Food Policy Research Institute.
- Alderman, H., and D. Bundy. 2012. "School Feeding Programs and Development: Are We Framing the Question Correctly?" *World Bank Research Observer* 27 (2): 204–221.
- Al-Samarrai, S. 2020. "The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education Financing." Memo, World Bank.
- Anderson, D. M. 2014. "In School and Out of Trouble? The Minimum Dropout Age and Juvenile Crime." *Review of Economics and Statistics* 96 (2): 318–331.
- Asfaw, A. A. 2018. "The Effect of Coffee Price Shock on School Dropout: New Evidence from the 2008 Global Financial Crisis." *Applied Economics Letters* 25 (7): 482–486.
- Bandiera, O., N. Buehren, M. P. Goldstein, I. Rasul, and A. Smurra. 2019. *The Economic Lives of Young Women in the Time of Ebola: Lessons from an Empowerment Program*. Washington, DC: World Bank.
- Bandiera, O., N. Buehren, M. P. Goldstein, I. Rasul, and A. Smurra. 2019. *The Economic Lives of Young Women in the Time of Ebola: Lessons from an Empowerment Program*. Washington, DC: World Bank.
- Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukherji, S., Shotland, M. and Walton, M. 2016. «Mainstreaming an Effective Intervention: Evidence from Randomized Evaluations of 'Teaching at the Right Level' in India.» NBER Working Paper w22746, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Barr, A., F. Mugisha, P. Serneels, and A. Zeitlin. 2012. "Information and Collective Action in Community-Based Monitoring of Schools: Field and Lab Experimental Evidence from Uganda." Manuscript. https://www.dartmouth.edu/neudc2012/docs/paper_277.pdf
- BBC News. 2020. "Sierra Leone Overturns Ban on Pregnant Schoolgirls." March 30. <https://www.bbc.com/news/world-africa-52098230>
- Belfield, C.R., M. Nores, S. Barnett, and L. Schweinhart. 2006. "The High/Scope Perry Preschool Program Cost-Benefit Analysis Using Data from the Age-40 Followup." *Journal of Human Resources* 41 (1): 162–190.
- Benhenda, A. 2019. "Absence, Substitutability and Productivity: Evidence from Teachers." Unpublished manuscript, Paris School of Economics.
- Becker, G. S., and N. Tomes. 1994. "Human Capital and the Rise and Fall of Families." In *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. University of Chicago Press.
- Blau, P., and O. D. Duncan. 1967. *The American Occupational Structure*. New York: Wiley.
- Breen, R., and J. O. Jonsson. 2005. "Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility." *Annual Review of Sociology* 31: 223–243.
- Breen, R., and J. O. Jonsson. 2007. "Explaining Change in Social Fluidity: Educational Equalization and Educational Expansion in Twentieth-Century Sweden." *American Journal of Sociology* 112 (6): 1775–1810.
- Busso, M., and J. Camacho Munoz. 2020. "Pandemic and Inequality: How Much Human Capital Is Lost When Schools Close?" Ideas Matter blog, April 13. <https://blogs.iadb.org/ideas-matter/en/pandemic-and-inequality-how-much-human-capital-is-lost-when-schools-close/>; using OECD 2018 data
- Cameron, L. 2009. "Can a Public Scholarship Program Successfully Reduce School Drop-Outs in a Time of Economic Crisis? Evidence from Indonesia." *Economics of Education Review* 28: 308–317.

- Case, A., and C. Ardington. 2006. "The Impact of Parental Death on School Outcomes: Longitudinal Evidence from South Africa." *Demography* 43 (3): 401–420.
- Castro, J. F., P. Glewwe, and R. Montero. 2019. "Work with What You've Got: Improving Teachers' Pedagogical Skills at Scale in Rural Peru." Working papers 158, Peruvian Economic Association.
- Cerutti, P., E. Crivellaro, G. Reyes, and L. D. Sousa. 2019. «Hit and Run? Income Shocks and School Dropouts in Latin America.» *LABOUR* 33 (4): 533–566.
- Chyi, H., and B. Zhou. 2010. The Effect of Tuition Reforms on School Enrollment in Rural China. <http://www.wise.xmu.edu.cn/master/news/news-pic/20106309204170.pdf>.
- Cilliers, J., B. Fleisch, C. Prinsloo, and S. Taylor. 2019. "How to Improve Teaching Practice? An Experimental Comparison of Centralized Training and In-Classroom Coaching." *Journal of Human Resources* 0618-9538R1.
- Cockx, B. 2016. "Do Youths Graduating in a Recession Incur Permanent Losses?" *IZA World of Labor*.
- Cooper, H., B. Nye, K. Charlton, J. Lindsay, and S. Greathouse. 1996. "The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review." *Review of Educational Research* 66 (3): 227–268.
- Cortina M.A., A. Sodha, M. Fazel, and PG Ramchandani. "Prevalence of Child Mental Health Problems in Sub-Saharan Africa: A Systematic Review." *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine* 166 (3): 276–281.
- Crouch, L., and A. K. Gove. 2011. "Leaps or One Step at a Time: Skirting or Helping Engage the Debate? The Case of Reading." In *Policy Debates in Comparative, International, and Development Education*, 155–174). New York: Palgrave Macmillan.
- Cullen, J. B., B. A. Jacob, and S. Levitt. 2006. "The Effect of School Choice on Participants: Evidence from Randomized Lotteries." *Econometrica* 74 (5): 1191–230.
- Das, J., B. Daniels, and T. Andrabi. 2020. "Human Capital Accumulation and Disasters: Evidence from the Pakistan Earthquake of 2005." Unpublished manuscript, Georgetown University.
- De Hoyos, R., C. Gutiérrez Fierros, and J. V. Vargas. 2016. *Idle Youth in Mexico: Trapped between the War on Drugs and Economic Crisis*. Washington, DC: World Bank.
- Duncan, G. J., and R. J. Murnane, eds. 2011. *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. Russell Sage Foundation.
- Durlak, J. A., R. P. Weissberg, A. B. Dymnicki, R. D. Taylor, and K. B. Schellinger. 2011. "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions." *Child Development* 82 (1): 405–432.
- Duryea, S., D. Lam, and D. Levison. 2007. "Effects of Economic Shocks on Children's Employment and Schooling in Brazil." *Journal of Development Economics* 84 (1): 188–214.
- Education Above All. 2020. "Home Learning Support for Parents and Guardians." <https://inee.org/resources/home-learning-support-parents-and-guardians>
- Eloundou-Enyegue, P., and J. Davanzo. 2003. "Economic Downturns and Schooling Inequality, Cameroon, 1987–95." *Population Studies* 57: 183–197.
- European Commission. 2013. *Early Warning Systems in Europe: Practice, Methods, and Lessons*. Thematic Working Group on Early School Leaving. Brussels: European Commission.
- Evans, W. N., R. M. Schwab, and K. L. Wagner. 2019. "The Great Recession and Public Education." *Education Finance and Policy* 14 (2): 298–326.
- Evidence Action. 2020. "Deworm the World." <https://www.evidenceaction.org/dewormtheworld-2/>
- FAO (Food and Agricultural Organization of the United Nations). 2020. "FAO Warns of the Impact of COVID-19 on School Feeding in Latin America and the Caribbean." March 17. Rome: FAO. <http://www.fao.org/americas/noticias/ver/en/c/1266855/>
- Farzanegan, M. R., and S. Witthuhn. 2017. "Corruption and Political Stability: Does the Youth Bulge Matter?" *European Journal of Political Economy* 49: 47–70.
- Ferreira, F. H. 2001. "Education for the Masses? The Interaction between Wealth, Educational and Political Inequalities." *Economics of Transition* 9 (2): 533–552.
- Filmer, D. 2001. "Issues and Options for an Exit for Indonesia's Scholarships and Grants Programs." Washington, DC: World Bank.
- Filmer, D. 2005. "Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 11 Household Surveys." World Bank Policy Research Working Paper 3794, World Bank, Washington, DC, 5–23.
- Filmer, D., H. D. Nielsen, N. Suwaryani, and B. Indriyanto. 2014. "Indonesia's Primary and Junior Secondary Schools in a post-Crisis Environment: Findings from a Follow-Up Survey of 600 Schools." National Institute for Research and Development.
- Fiszbein, A., P. I. Giovagnoli, and H. A. Patrinos. 2007. "Estimating the Returns to Education in Argentina Using Quantile Regression Analysis: 1992–2002." *Económica* 53.
- Frankenberg, E., D. Thomas, and K. Beegle. 1999. *The Real Costs Of Indonesia's Economic Crisis: Preliminary Findings from the Indonesia Family Life Survey, 99–104*. Santa Monica: Rand.

- Frankenberg, E., J. P. Smith, and D. Thomas. 2003. "Economic Shocks, Wealth, and Welfare." *Journal of Human Resources* 38 (2): 280–321.
- Fraser, E. 2020. "Impact of COVID-19 Pandemic on Violence against Women and Girls." UKAid VAWG Helpdesk Research Report 284.
- Friedman, I. A. 1995. "Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout." *Journal of Educational Research* 88 (5): 281–289.
- Funkhouser, E. 1999. "Cyclical Economic Conditions and School Attendance in Costa Rica." *Economics of Education Review* 18: 31–50.
- Gercama, I., and J. Bedford. 2015. PBEA Case Study of Volunteers during the Ebola Response in Liberia. <https://archive.ineesite.org/en/resources/pbea-case-study-of-volunteers-during-the-ebola-response-in-liberia>.
- Gershenson, S. 2013. "Do Summer Time-Use Gaps Vary by Socioeconomic Status?" *American Educational Research Journal* 50 (6): 1219–1248.
- Glewwe, P., and K. Muralidharan. 2016. "Improving Education Outcomes in Developing Countries: Evidence, Knowledge Gaps, and Policy Implications." In *Handbook of the Economics of Education*, vol. 5. Elsevier, 653–743.
- Goldin, C., and L. F. Katz. 1999. "Human Capital and Social Capital: The Rise of Secondary Schooling in America, 1910–1940." *Journal of Interdisciplinary History* 29 (4): 683–723.
- Government of Norway. 2020. "Gradual Opening of Kindergartens, Schools, Vocational Schools, Colleges and Universities." Press Release. April 7. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/gradvis-apning-av-barnehager-skoler-fagskoler-hoyskoler-og-universiteter/id2697077/>
- GSMA. 2020. "The Mobile Gender Gap Report." <https://www.gsma.com/mobilefordevelopment/wp-content/uploads/2020/02/GSMA-The-Mobile-Gender-Gap-Report-2020.pdf>. Accessed April 10, 2020.
- Hallgarten, J. 2020. Evidence on Efforts to Mitigate the Negative Educational Impact of Past Disease Outbreaks. K4D Helpdesk Report 793. Reading, UK: Education Development Trust.
- Hjalmarsson, R., H. Holmlund, and M. J. Lindquist. 2015. "The Effect of Education on Criminal Convictions and Incarceration: Causal Evidence from Micro-Data." *Economic Journal* 125 (587): 1290–1326.
- Hoynes, H. W. 2000. "Local Labor Markets and Welfare Spells: Do Demand Conditions Matter?" *Review of Economics and Statistics* 82 (3): 351–368.
- Human Rights Watch. 2018. *Leave No Girl behind in Africa: Discrimination in Education against Pregnant Girls and Adolescent Mothers*. New York: Human Rights Watch.
- IMF (International Monetary Fund). 2020a. "IMF's Georgieva: COVID-19 Economic Outlook Negative, but Rebound in 2021." March 23. Washington, DC: IMF. <https://www.imf.org/external/mmedia/view.aspx?vid=6144138845001>
- IMF (International Monetary Fund). 2020b. *World Economic Outlook*, April 2020. International Monetary Fund.
- Ingersoll, R. M., and H. May. 2012. "The Magnitude, Destinations, and Determinants of Mathematics and Science Teacher Turnover." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 34 (4): 435–464.
- Jackson, C. K., C. Wigger, and H. Xiong. 2018. "Do School Spending Cuts Matter? Evidence from the Great Recession." NBER Working Paper w24203, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Jacoby, H. G. 2002. "Is There an Intrahousehold Flypaper Effect? Evidence from a School Feeding Programme." *Economic Journal* 112 (476): 196–221.
- Jerrim, J., and L. Macmillan. 2015. "Income Inequality, Intergenerational Mobility, and the Great Gatsby Curve: Is Education the key?" *Social Forces* 94 (2): 505–533.
- Jerving, S. 2020. "Cash transfers lead the social assistance response to COVID-19." *Devex*. April 14. <https://www.devex.com/news/cash-transfers-lead-the-social-assistance-response-to-covid-19-96949>
- John, N., S. Casey, G. Carino, and T. McGovern. 2020. "Lessons Never Learned: Crisis and Gender-based Violence." *Developing World Bioethics*. DOI: [10.1111/dewb.12261](https://doi.org/10.1111/dewb.12261)
- Jomaa, L. H., E. McDonnell, and C. Probart. 2011. "School Feeding Programs in Developing Countries: Impacts on Children's Health and Educational Outcomes." *Nutrition Reviews* 69 (2): 83–98.
- Kieling, C., H. Baker-Henningham, M. Belfer, G. Conti, I. Ertem, O. Omigbodun, L. A. Rohde, S. Srinath, N. Ulkuer and A. Rahman. 2011. "Child and Adolescent Mental Health Worldwide: Evidence for Action." *The Lancet* 378 (9801): 1515–1525.
- Kisswani, K. M. 2008. "Did the Great Depression Affect Educational Attainment in the US?" *Economics Bulletin* 9 (30): 1–10.
- Lawder, D., and A. Shalal. 2020. "IMF's Georgieva Says World in Recession, Countries Must 'Go Big' on Spending." *Reuters*. March 27. <https://www.reuters.com/article/us-health-coronavirus-imf/imfs-georgieva-says-world-in-recession-countries-must-go-big-on-spending-idUSKBN21E25S>
- Lesley, D., W. Alice, B. Donald, and B. Carmen, eds. 2016. *Global School Feeding Sourcebook: Lessons from 14 Countries*. Singapore: World Scientific.

- Liberman, J., Levin, V., Luna-Bazaldua, D., Harnisch, M. 2020. "High-stakes school exams during COVID-19 (Coronavirus): What is the best approach?" World Bank Blogs. <https://blogs.worldbank.org/education/high-stakes-school-exams-during-covid-19-coronavirus-what-best-approach>
- Lim, J. Y. 2000. "The Effects of the East Asian Crisis on the Employment of Women and men: The Philippine Case." *World Development* 28 (7): 1285–1306.
- Liu, M. 2017. "War and Children." *American Journal of Psychiatry Residents' Journal*. 1 Jul. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp-rj.2017.120702>
- Loayza, N. V., and S. Pennings. 2020. *Macroeconomic Policy in the Time of COVID-19*. Washington, DC: World Bank.
- Longden, K. 2013. "Accelerated Learning Programmes: What Can We Learn from Them about Curriculum Reform." Background paper for EFA Global Monitoring Report, 14.
- Machin, S., O. Marie, and S. Vujić. 2011. "The Crime Reducing Effect of Education." *Economic Journal* 121 (552): 463–484.
- McKenzie, D. J. 2003. "How Do Households Cope with Aggregate Shocks? Evidence from the Mexican Peso Crisis." *World Development* 31 (7): 1179–1199.
- McMichael, C. 2019. "Water, Sanitation and Hygiene (WASH) in Schools in Low-Income Countries: A Review of Evidence on Impact." *International Journal of Environmental Research and Public Health* 16: 359.
- Ministry of Children and Education – Denmark. 2020. "3rd Graders and 2nd Graders Will Need Fewer Tests This Summer." April 8. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2020/apr/200406-3-gereog-2-hfere-skal-til-faerre-proever-til-sommer>
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology – Japan. 2020. "Implementation of Temporary Closure for New Coronavirus Infections—Revision of Guidelines (Notification)" https://www.mext.go.jp/content/20200408-mxt_kouhou01-000006156_2.pdf
- Mitra, S., A. Posarac, and B. Vick. 2013. "Disability and Poverty in Developing Countries: A Multidimensional Study." *World Development* 41, 1–18.
- Mizunoya, S. 2017. "Understanding Inclusive Education: Ideas and Reality." *Scandinavian Journal of Disability Research* 19 (3): 206–217.
- Murnane, R. J., and A. Ganimian. 2014. "Improving Educational Outcomes in Developing Countries: Lessons from Rigorous Impact Evaluations." NBER Working Paper w20284, NBER, Cambridge, MA.
- Murray, A. 2020. "Coronavirus: Why Denmark is Taking Steps to Open Up Again." April 12. <https://www.bbc.com/news/world-europe-52226763>
- News in English. 2020. "Norway Cancels Written Exams." March 25. <https://www.newsinenglish.no/2020/03/25/norway-cancels-written-exams/>
- O'Cummings, M., and S. B. Therriault. 2015. "From Accountability to Prevention: Early Warning Systems Put Data to Work for Struggling Students." Washington, DC: American Institutes for Research.
- Onyango, M. A., K. Resnick, A. Davis, and R. R. Shah. 2019. "Gender-Based Violence Among Adolescent Girls and Young Women: A Neglected Consequence of the West African Ebola Outbreak." In *Pregnant in the Time of Ebola*, 121–132. Springer.
- Papadatou, D., I. Giannopoulou, P. Bitsakou, T. Bellali, M. A. Talias, and K. Tselepi. 2012. "Adolescents' Reactions after a Wildfire Disaster in Greece." *Journal of Traumatic Stress* 25 (1): 57–63.
- Prawda, J., and G. Psacharopoulos. 1993. "Educational Development and Costing in Mexico, 1977–1990: A Cross-State Time-Series Analysis." *International Journal of Educational Development* 13 (1): 3–19.
- Psacharopoulos, G., and H. A. Patrinos. 2004. "Returns to Investment in Education: A Further Update." *Education Economics* 12 (2): 111–134.
- Pufall, E. L., C. Nyamukapa, L. Robertson, P. G. Mushore, A. Takaruza, and S. Gregson. 2015. "Migration as a Risk Factor for School Dropout amongst Children Made Vulnerable by HIV/AIDS: A Prospective Study in Eastern Zimbabwe." *Vulnerable Children and Youth Studies* 10 (3): 179–191.
- Reimers, F. M. and A. Schleicher. 2020. *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Risso-Gill, I., and L. Finnegan. 2015. *Children's Ebola Recovery Assessment: Sierra Leone. Save the Children, World Vision International, Plan International, and UNICEF*.
- Rose, E. 2000. "Gender Bias, Credit Constraints and Time Allocation in Rural India." *Economic Journal* 110 (465): 738–758.
- S. B. Heller, A. K. Shah, J. Guryan, J. Ludwig, S. Mullainathan, and H. A. Pollack. 2017. "Thinking, Fast and Slow? Some Field Experiments to Reduce Crime and Dropout in Chicago." *Quarterly Journal of Economics* 132 (1): 1–54.
- Schwandt, H., and T. M. von Wachter. 2020. "Socioeconomic Decline and Death: Midlife Impacts of Graduating in a Recession." NBER Working Paper w26638, NBER, Cambridge, MA.
- Sege, R. D., and C. H. Browne. 2017. "Responding to ACEs with HOPE: Health Outcomes from Positive Experiences." *Academic Pediatrics* 17 (7): S79–S85.
- Shafiq, M. N. 2010. "The Effect of an Economic Crisis on Educational Outcomes: An Economic Framework

- and Review of the Evidence.” *Current Issues in Comparative Education* 12 (2): 5–13.
- Shonchoy, A., and S. Ito. 2011. “Ramadan School Holidays as a Natural Experiment: Impacts of Seasonality on School Dropout in Bangladesh.” *IDE Discussion Papers* 295.
- Shonkoff, J.P., W. T. Boyce, J. Cameron, G. J. Duncan, N. A. Fox, M. R. Gunnar, and R. A. Thompson. 2005. “Excessive stress disrupts the architecture of the developing brain.” *National Scientific Council on the Developing Child, Working Paper* 3.
- Shores, K., and M. Steinberg. 2017. “The Impact of the Great Recession on Student Achievement: Evidence from Population Data.” SSRN 3026151.
- Sinha, R. 2001. “How Does Stress Increase Risk of Drug Abuse and Relapse?” *Psychopharmacology* 158 (4): 343–359.
- Skoufias, E. 2003. “Economic Crises and Natural Disasters: Coping Strategies and Policy Implications.” *World Development* 31 (7): 1087–1102.
- Stevenson, E., L. Barrios, R. Cordell, D. Delozier, S. Gorman, L. J. Koenig, E. Odom, J. Polder, J. Randolph, T. Shimabukuro, and C. Singleton. 2009. “Pandemic Influenza Planning: Addressing the Needs of Children.” *American Journal of Public Health* 99 (S2): S255–S260.
- Stiles, M. 2002. “Witnessing Domestic Violence: The Effect on Children.” *American Family Physician* 66 (11): 2052–2067.
- Tapper, J., Batty, D., and Savage, M. 2020. “Medical Students Take Final Exams Online for First Time, Despite Student Concern.” *The Guardian*. March 22. <https://www.theguardian.com/education/2020/mar/22/coronavirus-forces-medical-students-sit-final-exams-online>
- The Economic Times. 2020. “Coronavirus: All UP Govt School Students of Classes 1 to 8 to Get Promoted without Exams.” March 18. <https://economictimes.indiatimes.com/news/politics-and-nation/coronavirus-all-up-govt-school-students-of-classes-1-to-8-to-get-promoted-without-exams/articleshow/74686560.cms>
- The News International. 2020. “Coronavirus outbreak: Private Schools in Punjab Requested to Offer 20pc Fee Discount.” April 1. <https://www.thenews.com.pk/print/637703-coronavirus-outbreak-private-schools-in-punjab-requested-to-offer-20pc-fee-discount>
- Tembon, A. C. 2016. “What We Can Learn from School Feeding Programs from Around the World.” *World Bank Blogs*. July 5. <https://blogs.worldbank.org/education/what-we-can-learn-school-feeding-programs-around-world>
- Thienkrua, W., et al. 2006. “Symptoms of Posttraumatic Stress Disorder and Depression among Children in Tsunami-Affected areas in Southern Thailand.” *Journal of the American Medical Association* 296 (5): 549–559.
- Thomas, D., K. Beegle, E. Frankenberg, B. Sikoki, J. Strauss, and G. Teruel. 2004. “Education in a Crisis.” *Journal of Development Economics* 74 (1): 53–85.
- UNDP (United Nations Development Programme). 2015. *Recovering from the Ebola Crisis*. New York: UNDP. Accessed at https://www.undp.org/content/dam/undp/library/crisis%20prevention/Recovering%20from%20the%20Ebola%20Crisis-Full-Report-Final_Eng-web-version.pdf
- United Nations. 2020. “Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Children.” United Nations, April 15.
- UNESCO Institute for Statistics. 2020a. “Adjusted Net Enrollment Rate, Primary (% of Primary School-Aged Children).” <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.TENR?locations=VE>
- UNESCO Institute for Statistics. 2020b. “Out of School Children and Youth.” <http://uis.unesco.org/en/topic/out-school-children-and-youth> (Retrieved April 17.)
- UNESCO. 2010. *EFA Global Monitoring Report: Reaching the Marginalized*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2018. *Concept Note for the 2020 Global Education Monitoring Report on Inclusion*.
- UNESCO. 2019. “The World Is Off Track in Achieving the Global Education Goal, SDG 4.” Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2020. “COVID-19 Educational Disruption and Response.” April 18. Paris: UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF. 2013. *Back-to-School Guide: Evidence-Based Strategies to Resume Education in Emergencies and Post-Crisis Transition*. Geneva: UNICEF.
- UNRWA (United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees). 2013. “Psychological Support for Education in Emergencies – Training Resource Package for Teachers and Counsellors.” https://www.unrwa.org/sites/default/files/3.2_unrwa_pss_for_education_in_emergencies_training_packagefinal-june.pdf
- US Centers for Disease Control and Prevention. 2020. “Considerations for School Closure.” <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/downloads/considerations-for-school-closure.pdf>
- US Centers for Disease Control and Prevention. 2020. “Guidance for Schools and Child Care Programs.” <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/index.html>
- United States Department of Agriculture (Economic Research Service). 2020. “Child Nutrition Programs.” <https://www.ers.usda.gov/topics/food-nutrition-assistance/child-nutrition-programs/>

- Wadsworth, M. E., and L. E. Berger. 2006. "Adolescents Coping with Poverty-Related Family Stress: Prospective Predictors of Coping and Psychological Symptoms." *Journal of Youth and Adolescence* 35(1): 57–70.
- Werber, C. 2015. "How Ebola Led to More Teenage Pregnancy in West Africa." *Quartz Africa*. November 6. <https://qz.com/africa/543354/how-ebola-led-to-more-teenage-pregnancy-in-west-africa/>
- World Bank. 2015. *Back to School after the Ebola outbreak*. Washington, DC: World Bank. <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2015/05/01/back-to-school-after-ebola-outbreak>
- World Bank. 2018a. *The Challenge of Inclusive Education in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: World Bank.
- World Bank. 2018b. *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28340>.
- World Bank. 2019a. *Education Statistics*. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.PRIV.ZS?locations=IN-LR>
- World Bank. 2019b. *Ending Learning Poverty: What Will It Take?* Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32553>.
- World Bank. 2020a. *Brazil: Estimating COVID-19 Impact*. April. Memo, World Bank and EduAnalytics.
- World Bank. 2020b. *COVID-19 Response Education Database*. Internal Document (April).
- World Bank. 2020c. "Gender-Related Inequalities Emerging from COVID-19." Memo. Washington, DC: World Bank.
- World Bank. 2020d. "Guidance Note on Remote Learning and Covid-19 (English)." <http://documents.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-COVID-19.pdf>
- World Bank. 2020e. "World Bank Education and COVID-19." Interactive Map. April 24. <https://www.worldbank.org/en/data/interactive/2020/03/24/world-bank-education-and-covid-19>
- World Food Programme. 2013. *The State of School Feeding*. Rome: WFP.
- World Food Programme. 2020. "World Food Programme Gears Up to Support Children Left without Meals Due to COVID-19 School Closures." News Releases. March 20. <https://www.wfp.org/news/world-food-programme-gears-support-children-left-without-meals-due-covid-19-school-closures>
- World Health Organization and Calouste Gulbenkian Foundation. 2014. *Social Determinants of Mental Health*. Geneva: World Health Organization.
- Yousafzai, A. 2020. "Low-Cost Private Schools May Not Be Able to Survive COVID-19 Crisis." *The News International*. April 1. <https://www.thenews.com.pk/print/637486-low-cost-private-schools-may-not-be-able-to-survive-covid-19-crisis>

Notes de fin

- 1 Institut de statistique de l'UNESCO. 2020. « Enfants et jeunes non scolarisés ». <http://uis.unesco.org/fr/topic/enfants-et-jeunes-non-scolarises>. (consulté le 17 avril)
- 2 Banque mondiale. 2019. *Ending Learning Poverty: What Will It Take?* Washington, DC : Banque mondiale. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32553>.
- 3 Banque mondiale. 2018. *Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*. Washington, DC : Banque mondiale. <http://documents.banquemondiale.org/curated/fr/344721534921005082/Main-Report>.
- 4 Banque mondiale. 2020. «World Bank Education and COVID-19.» Carte interactive. 24 avril. <https://www.worldbank.org/en/data/interactive/2020/03/24/world-bank-education-and-covid-19>
- 5 FMI (Fonds monétaire international). 2020. *Perspectives de l'économie mondiale, avril 2020*. Fonds monétaire international.
- 6 Dans le présent document, le terme « écoles » est généralement utilisé pour désigner les établissements d'enseignement à tous les niveaux, de la petite enfance à l'enseignement supérieur. Les chocs sociétaux dus à la pandémie de COVID-19 frappent la plupart des établissements et des élèves/étudiants de la même manière, de sorte que de nombreux points s'appliquent à tous. Pour une analyse spécifique des effets sur les universités et autres établissements d'enseignement supérieur et des réponses stratégiques potentielles, voir la sous-section correspondante et l'encadré 2.2 dans la section « Politiques visant à atténuer ces effets ».
- 7 Banque mondiale 2018b.
- 8 UNESCO 2019.
- 9 Banque mondiale 2019b.
- 10 Banque mondiale 2020e.
- 11 UNESCO 2020.
- 12 Slade, Piper, Kaunda, King et Ibrahim 2017. Ce phénomène a également été observé aux États-Unis ; voir, par exemple, Cooper, Nye, Charlton, Lindsay et Greathouse 1996.
- 13 Das, Daniels, et Andrabi 2020.
- 14 Banque mondiale 2020a.
- 15 Crouch et Gove 2011.
- 16 Sege et Browne 2017.
- 17 Busso et Camacho Munoz 2020.
- 18 Cooper, Nye, Charlton, Lindsay et Greathouse 1996.
- 19 Mizunoya 2017. Parmi les jeunes de 12 ans de 13 pays d'Afrique subsaharienne, la probabilité d'avoir été scolarisés un jour était inférieure de 10 points de pourcentage pour les enfants handicapés par rapport aux enfants non handicapés. Voir Banque mondiale 2018a.
- 20 Mitra, Posarac et Vick 2013.
- 21 Filmer 2005.
- 22 Nations Unies 2020.
- 23 Département de l'Agriculture des États-Unis 2020.
- 24 FAO (Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture) 2020.
- 25 Alderman et Bundy 2012.
- 26 Jacoby 2002.
- 27 Ahmed 2004.
- 28 Afridi 2010.
- 29 Alderman et Bundy 2012.
- 30 Evidence Action 2020.
- 31 Kieling, Baker-Henningham, Belfer, Conti, Ertem, Omigbodun, Rohde, Srinath, Ulkuer et Rahman 2011. Ce chiffre comprend les troubles mentaux tels que l'anxiété, la dépression, les troubles de stress post-traumatique et la schizophrénie. Les déterminants de la santé mentale et des troubles mentaux comprennent non seulement des attributs individuels tels que la capacité à gérer ses pensées, ses émotions, ses comportements et ses interactions avec les autres, mais aussi des facteurs sociaux, culturels, économiques, politiques et environnementaux. L'exposition à l'adversité à un jeune âge est un facteur de risque établi et évitable de troubles mentaux.
- 32 Papadatou, Giannopoulou, Bitsakou, Bellali, Talias et Tselepi 2012 ; Thienkrua et al 2006 ; Liu 2017.
- 33 Wadsworth et Berger 2006 ; Organisation mondiale de la Santé et Fondation Calouste Gulbenkian 2014 ; Cortina, Sodha, Fazel et Ramchandani.
- 34 Stevenson, Barrios, Cordell, Delozier, Gorman, Koenig, Odom, Polder, Randolph, Shimabukuro et Singleton 2009.
- 35 Shonkoff, Boyce, Cameron, Duncan, Fox, Gunnar et Thompson 2005.
- 36 Reimers et Schleicher 2020.
- 37 Risso-Gill et Finnegan 2015.
- 38 John, Casey, Carino et McGovern 2020 ; Fraser 2020.
- 39 Stiles 2002.
- 40 Onyango, Resnick, Davis et Shah 2019.
- 41 Certaines données probantes à ce sujet proviennent d'essais contrôlés randomisés de programmes qui ont réussi à réduire l'abandon scolaire et qui ont également réduit la criminalité ; dans le contexte actuel de fermeture des écoles, la dynamique inverse pourrait être observée. Voir, par exemple, Heller, Shah, Guryan, Ludwig, Mullainathan et Pollack 2017.
- 42 Sinha 2001.
- 43 PNUD (Programme des Nations unies pour le développement) 2015.
- 44 Bandiera, Buehren, Goldstein, Rasul et Smurra 2019.

- 45 FMI 2020b.
- 46 Lawder et Shalal 2020.
- 47 Asfaw 2018.
- 48 Cerutti, Crivellaro, Reyes et Sousa 2019.
- 49 Duryea, Lam, et Levison 2007.
- 50 Bandiera, Buehren, Goldstein, Rasul et Smurra 2019.
- 51 Institut de statistique de l'UNESCO 2020a.
- 52 Lim 2000.
- 53 Farzanegan et Witthuhn 2017.
- 54 Bandiera, Buehren, Goldstein, Rasul et Smurra 2019.
- 55 Werber 2015.
- 56 Case et Ardington 2006.
- 57 Le niveau d'instruction a augmenté aux États-Unis pendant la grande dépression et au Mexique dans les années 1990. Sources : Goldin et Katz 1999 ; Kisswani 2008 ; McKenzie 2003.
- 58 Jackson, Wigger, et Xiong 2018.
- 59 Al-Samarrai 2020.
- 60 Liberman, Levin, Luna-Bazaldua, Harnisch 2020.
- 61 Banque mondiale 2019a.
- 62 Sur la base de l'enquête de mesure du niveau de vie et du niveau social au Pakistan, 2014/2015.
- 63 Yousafzai 2020.
- 64 Funkhouser 1999.
- 65 Psacharopoulos et Patrinos 2004.
- 66 Fiszbein, Giovagnoli et Patrinos 2007.
- 67 Hoynes 2000.
- 68 Frankenberg, Thomas et Beegle 1999.
- 69 Cockx 2016.
- 70 Shores et Steinberg 2017.
- 71 Thomas, Beegle, Frankenberg, Sikoki, Strauss et Teruel 2004.
- 72 Rose 2000.
- 73 Eloundou-Enyegue et Davanzo 2003.
- 74 Duryea, Lam et Levison 2007.
- 75 Belfield, Nores, Barnett et Schweinhart 2006 ; Cullen, Jacob et Levitt 2006.
- 76 Anderson 2014 ; De Hoyos, Gutiérrez Fierros et Vargas 2016 ; Hjalmarsson, Holmlund et Lindquist 2015 ; Machin, Marie, et Vujčić 2011.
- 77 Blau et Duncan 1967 ; Becker et Tomes 1994 ; Breen et Jonsson 2007 ; Duncan et Murnane 2011 ; Jerrim et Macmillan 2015.
- 78 Breen et Jonsson 2005.
- 79 Ferreira 2001.
- 80 FAO (Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture) 2020.
- 81 Cameron 2009.
- 82 Filmer 2001.
- 83 Cameron 2009.
- 84 Banque mondiale 2020d.
- 85 Le prochain rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 (UNESCO 2018) analyse les options disponibles, mais souligne que peu de systèmes éducatifs utilisent les technologies d'assistance disponibles et rentables, par exemple pour les élèves qui ne peuvent pas lire de textes imprimés ou dyslexiques ou ceux qui utilisent la langue des signes.
- 86 L'éducation avant tout 2020.
- 87 Evans, Schwab et Wagner 2019.
- 88 Loayza et Pennings 2020.
- 89 The News International 2020.
- 90 Hallgarten 2020.
- 91 BBC News 2020.
- 92 Barr, Mugisha, Serneels et Zeitlin 2012.
- 93 UNICEF 2013.
- 94 UNICEF 2013.
- 95 Jerving 2020.
- 96 Pour plus d'informations, voir Murnane et Ganimian 2014 ; Glewwe et Muralidharan 2016.
- 97 Banque mondiale 2015.
- 98 Chyi et Zhou 2010.
- 99 Pufall, Nyamukapa, Robertson, Mushore, Takaruzza et Gregson 2015.
- 100 Adelman, Haimovich, Ham et Vazquez 2017.
- 101 Banque mondiale 2020c.
- 102 GSMA 2020.

- 103 Human Rights Watch 2018.
- 104 Jomaa, McDonnell et Probart 2011.
- 105 Lesley, Alice, Donald et Carmen 2016.
- 106 Tembon 2016.
- 107 Un exemple est celui de *Responsive Classrooms*. <https://www.responsiveclassroom.org/wp-content/uploads/2019/02/RC-Efficacy-Study-Summary.pdf>.
- 108 Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor et Schellinger 2011 fournissent une liste de programmes d'intervention ainsi que des données probantes sur leurs effets.
- 109 UNRWA (Office de secours et de travaux des Nations unies pour les réfugiés de Palestine) 2013.
- 110 Schwandt et von Wachter 2020.
- 111 Centres pour le contrôle et la prévention des maladies des États-Unis 2020a.
- 112 Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie - Japon 2020.
- 113 Gouvernement de Norvège 2020.
- 114 Murray 2020.
- 115 Centres pour le contrôle et la prévention des maladies des États-Unis 2020b.
- 116 McMichael 2019.
- 117 Les écoles peuvent également avoir besoin d'autres investissements en infrastructures, par exemple pour assurer l'accès à l'électricité ou la connectivité à haut débit.
- 118 Banque mondiale 2020b.
- 119 Longden 2013.
- 120 Cilliers, Fleisch, Prinsloo, et Taylor 2019 ; Castro, Glewwe et Montero 2019.
- 121 Agostinelli, Avitabile, Bobba et Sanchez 2019.
- 122 Banque mondiale 2020b.
- 123 Shonchoy et Ito 2011.
- 124 Banerjee, Banerji, Berry, Duflou, Kannan, Mukherji, Shotland et Walton 2016.
- 125 Les pertes d'apprentissage au Pakistan, après le tremblement de terre de 2005, ont été beaucoup plus importantes que ce qui peut être expliqué par les seules fermetures d'écoles. Par conséquent, il est probable que les enfants ont moins appris chaque année après leur réinscription à l'école (Das, Daniels et Andrabi 2020). Il est possible que les enseignants n'aient pas été équipés pour favoriser la reprise de l'apprentissage ou qu'ils se soient sentis obligés de s'en tenir au programme d'études initial, malgré les pertes d'apprentissage subies lors des fermetures d'écoles liées au tremblement de terre, et que cela ait généré d'autres pertes même après la réouverture des écoles.
- 126 Friedman 1995.
- 127 Benhenda 2019.
- 128 Ingersoll et May 2012.
- 129 O'Cummings et Therriault 2015.
- 130 Commission européenne 2013.
- 131 PNUD 2015.
- 132 Gercama et Bedford. 2015.
- 133 Jackson, Wigger et Xiong 2018.
- 134 News in English 2020.
- 135 The Economic Times 2020.
- 136 Ministère de l'Enfance et de l'Éducation - Danemark 2020.
- 137 Tapper, Batty et Savage 2020.
- 138 Shafiq 2010.
- 139 Frankenberg, Smith et Thomas 2003.
- 140 Shafiq 2010 ; Skoufias 2003.
- 141 Prawda et Psacharopoulos 1993 ; Filmer, Nielsen, Suwaryani et Indriyanto 2014.
- 142 UNESCO 2010.

To be - үйл үгийн хувирал

Present Tense	Past Tense	Future Tense
Short forms I'm You're He's She's It's We're You're They're	I was You were He She > was It We You > were They	Short forms I > shall be We > 'll be You He > will be She > 'll be It They

Singular and Plural nouns

a) y-ies baby-babies family-families	person-people man-men foot-feet tooth-teeth child-children sheep-sheep
b) o-es potato-potatoes tomato-tomatoes	
c) ss, sh, ch, s, z-es boss- match- fox-f	

PANDÉMIE DE COVID-19 : CHOCS POUR L'ÉDUCATION ET RÉPONSES STRATÉGIQUES



PHOTO PAK © KHASAR SANDYGWORLD.BANK



PHOTO PAR: © ARNE HOEL/WORLD BANK



PHOTO PAR: © DESHAN TENNEKOON/WORLD BANK

The COVID-19 pandemic threatens education progress worldwide through two major shocks: (i) the near-universal closing of schools at all levels and (ii) the economic recession sparked by pandemic-control measures. Without major efforts to counter their impacts, the school-closings shock will lead to learning loss, increased dropouts, and higher inequality, and the economic shock will exacerbate the damage, by depressing education demand and supply as it harms households. Together, they will inflict long-run costs on human capital and welfare.

But if countries move quickly to support continued learning, they can mitigate the damage and even turn recovery into new opportunity. The policy responses to achieve this can be summarized in three overlapping phases: Coping, Managing Continuity, and Improving and Accelerating. In implementing these policies, education systems should aim to recover but not replicate the past—given that in many countries, the pre-COVID status quo was already characterized by too little learning, high levels of inequality, and slow progress. Countries now have an opportunity to “build back better”: they can use the most effective crisis-recovery strategies as the basis for long-term improvements in areas like assessment, pedagogy, technology, financing, and parental involvement.

