



Quand les écoles ferment

Les effets liés au genre des fermetures d'écoles
dus à la COVID-19

L'UNESCO : chef de file pour l'éducation

L'éducation est la priorité absolue de l'UNESCO car c'est un droit humain fondamental qui constitue la pierre angulaire de la paix et du développement durable. L'UNESCO est l'agence des Nations Unies spécialisée pour l'éducation. Elle assure un rôle moteur aux niveaux mondial et régional pour renforcer le développement, la résilience et la capacité des systèmes nationaux d'éducation au service de tous les apprenants. L'UNESCO dirige également les efforts pour répondre aux défis mondiaux actuels par le biais de l'apprentissage transformateur, en mettant particulièrement l'accent dans toutes ses actions sur l'égalité des genres et l'Afrique.



L'agenda mondial Éducation 2030

En tant qu'institution des Nations Unies spécialisée pour l'éducation, l'UNESCO est chargée de diriger et de coordonner l'agenda Éducation 2030, qui fait partie d'un mouvement mondial visant à éradiquer la pauvreté, d'ici à 2030, à travers 17 Objectifs de développement durable. Essentielle pour atteindre chacun de ces objectifs, l'éducation est au cœur de l'Objectif 4 qui vise 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* ». Le Cadre d'action Éducation 2030 définit des orientations pour la mise en œuvre de cet objectif et de ces engagements ambitieux.



Publié en 2022 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

© UNESCO 2022

ISBN 978-92-3-200272-3



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.fr>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (<https://fr.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>).

La présente licence s'applique exclusivement aux contenus textes de la publication. Pour l'utilisation de contenus n'étant pas clairement identifiés comme appartenant à l'UNESCO (images, illustrations, graphiques), se référer aux conditions d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr).

Titre original : *When schools shut: Gendered impacts of COVID-19 school closures*

Publié en 2021 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.

Photos de couverture :

1^{re} ligne (de gauche à droite) © UNESCO Islamabad/Asad Zaidi, © Malala Fund/Mekbib Tadesse, © Plan International, © Plan International, © Plan International ; 2^e ligne (de gauche à droite) © UNESCO Kathmandu/Ghanendra Mishra, © Tafara Gowera, Nije salam/Shutterstock.com, © Plan International, © Plan International ; 3^e ligne (de gauche à droite) © UNESCO Bangkok/Pornpilin Smithveja, © Plan International, © Plan International, ROMEDIA/Shutterstock.com, © UNESCO-UNEVOC/Momin Abdul. Photo disponible sous la licence CC BY-NC-SA 3.0 IGO ; 4^e ligne (de gauche à droite) © Malala Fund/Yasmin Velloso, © UNESCO/Kimlong Meng, © Plan International, © UNESCO Guatemala/Armando Velásquez, © CUPS ; 5^e ligne (de gauche à droite) © Plan International, © UNESCO Bangkok/Pornpilin Smithveja, © UNESCO, © UNICEF/Saleh, © icon (be one) K/Nicholas Oreyo.

Création graphique : Katharine Mugridge

Traduction : UNESCO

Imprimé dans les ateliers de l'UNESCO

Imprimé en France

Résumé

Les fermetures d'écoles décidées pour endiguer la propagation de la COVID-19 ont entraîné des perturbations sans précédent pour près de 1,6 milliard d'élèves à travers le monde. Au-delà de leurs conséquences alarmantes sur la perte d'apprentissage et le décrochage scolaire, elles représentent une menace immédiate et à long terme pour l'égalité des genres, car elles ont des effets liés au genre sur la santé, le bien-être et la protection.

Cette publication met au jour ces impacts et appelle à adopter des stratégies efficaces pour garantir la continuité pédagogique, promouvoir l'égalité des genres et améliorer l'existence et l'avenir. À travers un examen des recherches publiées, une enquête mondiale sur les actions menées par des organisations œuvrant pour l'égalité des genres dans l'éducation et une collecte approfondie de données provenant de cinq pays, l'UNESCO et ses partenaires soulignent les défis auxquels les enfants et les jeunes sont confrontés pour continuer à apprendre et retourner à l'école en toute sécurité. *Quand les écoles ferment* met aussi en avant les efforts déployés par les gouvernements et la communauté internationale pour atténuer les effets néfastes et préserver les progrès accomplis en faveur de l'égalité des genres dans et par l'éducation.

S'il est encore trop tôt pour mesurer pleinement les répercussions des fermetures d'écoles, cette publication fournit déjà des éléments de preuve, provenant de contextes variés, qui montrent comment les filles et les garçons ont suivi l'enseignement à distance, préparé leur retour à l'école et fait face à différents problèmes de santé physique et mentale pendant les fermetures. Elle appelle les gouvernements et leurs partenaires à placer le genre au cœur de la reprise de l'éducation, pour contrer la baisse de la participation et les faibles taux de retour à l'école. *Quand les écoles ferment* rappelle opportunément le double rôle des écoles : ce sont des lieux essentiels non seulement pour l'apprentissage mais aussi pour la santé, le bien-être et la protection de tous les élèves.

Les fermetures d'écoles
qui ont concerné

**1,6 milliard
d'élèves**
représentent une **menace
alarmante pour l'égalité
des genres**



unesco

Quand les écoles ferment

Les effets liés au genre des fermetures d'écoles
dues à la COVID-19

Avant-propos

Au plus fort de la pandémie de COVID-19 en 2020, près de 1,6 milliard d'élèves dans plus de 190 pays étaient touchés par des fermetures d'écoles. L'impact sur l'éducation a été général et d'un niveau jamais observé au cours des épidémies, des situations d'urgence ou des crises antérieures.

Malgré l'intervention rapide des gouvernements et de leurs partenaires pour garantir la continuité pédagogique, les fermetures d'écoles dues à la COVID-19 ont privé des enfants et des jeunes du monde entier de leur droit à une éducation inclusive et de qualité. Nous commençons seulement à saisir les répercussions de ces mesures, mais nous pouvons déjà identifier des risques pour la santé et le bien-être des élèves, des pertes d'apprentissage et des trajectoires éducatives bouleversées, avec des conséquences sur l'avenir d'une génération tout entière.

L'UNESCO a commandé cette étude mondiale afin de comprendre les dimensions de genre de ces impacts liés aux fermetures d'écoles, entre autres.

Nous avons posé plusieurs questions difficiles : dans quelle mesure les normes sociales et les attentes liées au genre ont-elles pesé sur la capacité des élèves à étudier en ligne et à retourner à l'école ? Dans quelle mesure l'interruption des services de santé, de nutrition et de protection fournis dans le cadre scolaire a-t-elle aggravé les risques et les vulnérabilités liés au genre ? Les inégalités de genre préexistantes se sont-elles creusées pendant cette période, avec des répercussions sur l'éducation, la santé et la protection ? Et, point important s'il en est, parmi les réponses politiques et programmatiques mises en œuvre par les gouvernements et leurs partenaires, quelles sont celles qui ont fait progresser l'égalité des genres dans et par l'éducation ?

Les preuves et exemples fournis dans ce rapport nous rappellent que le chemin vers l'égalité n'est pas une ligne droite et que des actions réfléchies, durables et collaboratives sont nécessaires pour nous remettre sur la bonne voie, afin que nous puissions reconstruire l'égalité.

Pour y parvenir, nous devons disposer de données ventilées par sexe, niveau de revenu, lieu de vie et autres caractéristiques. C'est ainsi que nous pouvons savoir qui étudie lorsque les écoles sont fermées et qui retourne en classe lorsqu'elles rouvrent – et qui ne le fait pas.

Nous devons adopter des approches participatives qui prennent effectivement en compte les perspectives des enfants et des jeunes et leurs expériences liées à leur genre, et agir pour satisfaire les besoins qu'ils expriment en matière d'éducation, de santé et de bien-être.

Enfin, nous devons établir des liens entre les gouvernements, les enseignants, les administrateurs scolaires, les familles, les communautés et les élèves, pour limiter les effets néfastes et préserver les droits.

L'UNESCO continuera de collaborer avec les pays et la communauté internationale pour stimuler l'action et soutenir la création de systèmes éducatifs réactifs en matière de genre qui répondent aux besoins de tous les élèves et ne laissent personne pour compte.

A handwritten signature in blue ink, reading 'Audrey Azoulay'.

Audrey Azoulay
Directrice générale de l'UNESCO

Remerciements

Ce rapport a été commandé par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), avec le soutien financier du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), sous la direction de Vibeke Jensen, Directrice de la Division de l'éducation pour la paix et le développement durable et sous la supervision générale de Justine Sass et Matthias Eck de la Section de l'éducation pour l'inclusion et l'égalité des genres au sein de la Division pour l'agenda Éducation 2030, et Elspeth McOmish de la Division pour l'égalité des genres.

L'ONG Population Council a mobilisé une équipe formée par Karen Austrian, Andrea J. Melnikas, Nina Miller, Sarah Blake, Delanie Honda et Sarah Islam pour préparer le contenu de ce rapport. Elle a également fait appel aux chercheurs et contributeurs suivants : Timothy Abuya, Sajeda Amin, Ashish Bajracharya, Kalob Chauvin-Payne, Eashita Haque, Hayley Herzog, Iram Kamran, Beth Kangwana, Benjamin Kassogue, Meredith Kozak, Faith Mbushi, Eva Muluve, Laura Muthoni, Daniel Mwanga, Neelanjana Pandey, Ubaidur Rob, KG Santhya, Zeba Sathar et Lassina Toure. Les réviseurs suivants du Population Council ont également apporté leur précieux concours : Joyce Altman, Jessica DeMulder, Nicole Haberland, Thoai Ngo, Christina Tse et Corinne White.

Ce rapport n'aurait pas vu le jour sans les contributions généreuses et variées de nombreuses personnes du monde entier. L'UNESCO remercie en particulier les enfants qui ont partagé leurs expériences avec nous.

L'UNESCO reconnaît également la valeur des contributions des ministères de l'éducation, de la santé et de l'égalité des genres, des enseignants, des élèves, des parents et des tuteurs, ainsi que des parties prenantes de l'éducation au niveau national, notamment dans les pays où ont été menées les études de cas : Bangladesh, Côte d'Ivoire, Inde, Kenya, Mali et Pakistan.

L'UNESCO tient à souligner le rôle des membres du groupe de référence du Programme phare pour le genre de la Coalition mondiale pour l'éducation et de leurs organisations qui ont permis de préciser le périmètre de l'étude, sont intervenus en tant qu'informateurs clés et ont émis des commentaires sur les différentes versions du rapport : Felipe Urbas (Catcalls et Réseau des jeunes de l'UNGEI), GH Ambat (Ministère de l'Éducation, Philippines), Louise Banham (Ministère des Affaires étrangères, du Commonwealth et du Développement, Royaume-Uni), Megan Dersnah et Nadia Hanna (Affaires mondiales Canada), Christin McConnell, Helen Murseli et Jorge Ubaldo Colin Pescina (GPE), María Fernanda Torres et Veronica Villaran (Projet CREER - Grandir avec les écoles rurales multinationaux du Pérou), Lucia Fry (Fonds Malala), Adama Momoh (Ministère de l'Éducation, Sierra Leone), Hélène Ferrer et Joanna Godrecka-Bureau (Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères, France), Silje Sjøvaag Skeie (Agence norvégienne de coopération pour le développement), Nola Barackman et Tsehaitu Retta (Fondation Obama), Alison Joyner, Cassiopée Mairiaux et Yona Nestel (Plan International), Christopher Castle et Jamila Seftaoui (UNESCO), Marie Fabricia Devignes (Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation), Nora Fyles (Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles), Takudzwa Kanyangarara, Ingrid Sanchez Tapia et Wongani Grace Taulo (UNICEF), et Shobhana Sosale (Banque mondiale).

L'UNESCO remercie également pour leurs contributions Elaine Unterhalter, Colleen Howell, Oliver Mutanga, Amy North, Xiaomin Li et Maria Ron Balsera du Centre pour l'éducation et le développement international à l'Institut d'éducation de la University College de Londres pour leur analyse systématique complémentaire des dimensions de genre dans le cadre des fermetures d'écoles prolongées. L'UNESCO a commandé ces deux travaux simultanément pour que la réponse éducative et les actions entreprises, pendant et après la pandémie de COVID-19, en vue de la reprise soient éclairées par une compréhension des effets liés au genre des fermetures d'écoles prolongées, aussi bien dans le contexte sanitaire actuel que dans les contextes marqués par des catastrophes écologiques, d'autres pandémies, des conflits, des situations d'urgence ou des bouleversements politiques, économiques et sociaux.

Enfin, outre les membres du programme phare pour le genre cités plus haut, ce rapport a aussi grandement bénéficié des contributions d'informateurs clés parmi lesquels : Diva Dhar et Shubha Jayaram (Fondation Bill et Melinda Gates), Emma Sarton et Khadijah Fancy (Cambridge Education), Susannah Hanes (Center for Global Development), Mary Joy Pigozzi (Educate a Child), Sally Gear et Lina Payne (Ministère des Affaires étrangères, du Commonwealth et du Développement, Royaume Uni), Jennifer Sklar et Jamie Weiss-Yagoda (International Rescue Committee), Ian Kaliwo (Observatoire pour le partage de connaissances et d'innovations en Afrique, GPE), Naomi Nyamweya (Fonds Malala), Eric Remacle (Plan International Belgique), Fe Nogra-Abog (Plan International Canada), Nicola Gray (chercheuse affiliée à la chaire UNESCO ÉducationS & Santé), Antara Ganguli (UNGEI), Henriette Dewitt, Ramatoulaye Dieye et Alina Kleinn (Programme alimentaire mondial, avec le soutien de Michele Doura, Sandra Hittmeyer et Emilie Sidaner), et Kehinde Funmilola Ajayi et Estelle Koussoubé (Banque mondiale).

L'UNESCO est également reconnaissante du soutien fourni tout au long de la préparation de ce rapport par un grand nombre de collaborateurs, dont Manos Antoninis, Sara Bin Mahfooz, Borhene Chakroun, Gwang-Chol Chang, Jonathas De Mello, Keith Holmes, Maki Katsuno Hayashikawa, Elodie Khavarani, Valtencir Mendes, Maya Prince, Huong Le Thu, Thu Truong, Satoko Yano et Bruno Zanobia. L'Organisation remercie tout particulièrement les membres de son personnel hors Siège qui ont contribué aux recherches menées sur le terrain, parmi lesquels Fodé Doumbia, Saidou Kanambaye et Sy Saip (Bureau de l'UNESCO à Bamako) ; Shereen Akther, Shakil Ahmed, Shahidul Islam et Mahfuza Rahman (Bureau de l'UNESCO à Dhaka) ; Alima Bibi, Zafar Malik et Patricia McPhillips (Bureau de l'UNESCO à Islamabad) ; Scheherazade Feddal, Saidou Jallow, Jane Kamau et Virginia Mumo (Bureau de l'UNESCO à Nairobi) ; et Eric Falt, Huma Masood et Sarita Jadav (Bureau de l'UNESCO à New Delhi).

Table des matières

Résumé	12
Chapitre 1. Introduction	18
Contexte et raison d'être	19
Objectifs et questions de recherche	20
Cadre conceptuel	20
Méthodologie : sources des données et analyse	21
Examen éthique	23
Limites des données	24
Structure du rapport	24
Chapitre 2. Les effets liés au genre des fermetures d'écoles dues à la COVID-19	26
Principales conclusions	27
Introduction	28
L'ampleur des fermetures d'écoles pendant la pandémie de COVID-19	29
Genre et accès à l'apprentissage à distance	30
<i>Rôles de genre, utilisation du temps et stratégies d'apprentissage à distance</i>	31
<i>Fracture numérique entre les genres et perte d'apprentissage</i>	36
Genre et décrochage scolaire	38
Genre, santé et bien-être	41
<i>Santé mentale</i>	41
<i>Santé physique et nutrition</i>	43
<i>Santé sexuelle et reproductive</i>	44
<i>Protection</i>	45
Conclusion	49
Chapitre 3. La réponse mondiale : comment atténuer les effets liés au genre des fermetures d'écoles dues à la COVID-19	50
Principales conclusions	51
Introduction	52
Genre et apprentissage à distance	52
<i>Soutien apporté aux familles et aux élèves</i>	57
<i>Soutien apporté aux enseignants</i>	59
Genre et retour à l'école	60
Genre, santé et bien-être	63
<i>Santé mentale</i>	63
<i>Santé physique et nutrition</i>	65
<i>Santé sexuelle et reproductive</i>	65
<i>Protection</i>	67
Conclusion	68
Chapitre 4. Conclusions et recommandations	70
Bibliographie	75
Annexes	83
Annexe 1 : Questions de recherche	84
Annexe 2 : Examen de la littérature et des bases de données : méthodes de recherche et sources	85
Annexe 3 : Détails sur la méthode de l'enquête sur l'EGER	88
Annexe 4 : Entretiens avec des informateurs clés	90
Annexe 5 : Recherches ciblées portant sur différents pays	92

Liste des figures, tableaux et encadrés

Figures

Figure 1 : Cadre conceptuel des dimensions de genre des fermetures d'écoles : trois axes ayant des répercussions négatives potentielles	22
Figure 2 : Éléments de l'Analyse sur le genre et les fermetures d'écoles (GSCA)	23
Figure 3 : Nombre de semaines pendant lesquelles les écoles ont été fermées, par région, entre janvier 2020 et mi-septembre 2021	29
Figure 4 : Part des pays interrogés proposant une solution d'apprentissage à distance pour au moins un niveau d'enseignement, par niveau de revenu	31

Tableaux

Tableau 1 : Genre et emploi du temps pendant les fermetures des écoles au Pakistan	35
Tableau 2 : Motifs du non-retour à l'école des adolescentes et adolescents âgés de 10 à 19 ans au Kenya, février à mars 2021	40

Encadrés

Encadré 1 : Programme phare pour le genre de la Coalition mondiale pour l'éducation de l'UNESCO	19
Encadré 2 : Quels enseignements tirer du passé ?	28
Encadré 3 : La fracture numérique entre les genres	36
Encadré 4 : Conclusions de la GSCA quant aux limitations liées au genre de l'accès à Internet et aux données au Pakistan	37
Encadré 5 : Étude de cas : apprentissage à distance multimodal au Bangladesh	39
Encadré 6 : Conclusions de la GSCA sur la santé mentale au Bangladesh, au Kenya et au Pakistan	42
Encadré 7 : Conclusions de la GSCA sur la violence fondée sur le genre pendant les fermetures d'écoles au Bangladesh, au Kenya et au Pakistan	47
Encadré 8 : Conclusions de la GSCA sur les mariages d'enfants et les fermetures d'écoles au Bangladesh et au Kenya	48
Encadré 9 : Bangladesh : le passage automatique dans la classe supérieure pour stimuler la continuité pédagogique	53
Encadré 10 : Réactions des gouvernements face aux fermetures d'écoles : cas du Ghana, du Honduras et du Rwanda	53
Encadré 11 : Programme phare pour le genre de la Coalition mondiale pour l'éducation de l'UNESCO : un an après le début de la pandémie de COVID-19	55
Encadré 12 : Projets du Girls' Education Challenge mis en œuvre pour faire face à la COVID-19	56
Encadré 13 : Exemples d'initiatives visant à soutenir les élèves et leurs parents/aidants dans l'apprentissage à distance	58
Encadré 14 : Exemples d'initiatives visant à faciliter l'enseignement à distance pour les enseignants	60
Encadré 15 : Guides pour planifier les réouvertures d'écoles en tenant compte du genre	61
Encadré 16 : Rescolarisation au Kenya : les 4Ts	62
Encadré 17 : Projet My Better World de la CAMFED	63
Encadré 18 : Exemples de projets visant à soutenir la santé mentale pendant les fermetures d'écoles	64
Encadré 19 : Étude de cas : le Mali adapte l'éducation complète à la sexualité aux formats numériques	66
Encadré 20 : Approches prometteuses pour atténuer les effets des fermetures d'écoles	69
Encadré 21 : Sujets clés pour les futures recherches	72

Sigles et acronymes

AMPPF	Association malienne pour la protection et la promotion de la famille
CAMFED	Campagne en faveur de l'éducation des filles
EGER	Evidence for Gender and Education Resource (Recueil de données sur le genre et l'éducation)
GAGE	Gender and Adolescence: Global Evidence (Étude mondiale sur le genre de l'adolescence)
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
GSCA	Gender and School Closures Analysis (Analyse sur le genre et les fermetures d'écoles)
HCR	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
IPPF	International Planned Parenthood Federation (Fédération internationale pour la planification familiale)
IRC	International Rescue Committee (Comité international de secours)
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
LGBTIQ	Lesbienne, gay, bisexuel(le), transgenre, intersexe et queer
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODD	Objectif de développement durable
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
PAM	Programme alimentaire mondial
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
SMS	Short message service (Service de messages courts)
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNFPA	Fonds des Nations Unies pour la population
UNGEI	Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international



Résumé

Résumé

Les fermetures d'écoles décidées pour endiguer la propagation de la COVID-19 ont concerné près de 1,6 milliard d'élèves dans plus de 190 pays. Leur éducation a donc été perturbée, et cela peut avoir des conséquences profondes. Les effets immédiats sont la perte d'apprentissage et le décrochage scolaire, avec des répercussions négatives à court et long termes sur tous les secteurs. Au-delà des impacts sur l'apprentissage, ces perturbations sans précédent, entraînées par les fermetures d'écoles dues à la COVID-19, représentent une menace immédiate et à long terme pour l'égalité des genres et pourraient avoir des effets pernicieux liés au genre dans des domaines tels que la santé, le bien-être et la protection. Une bonne compréhension de ces dynamiques de genre est un prérequis indispensable au développement de stratégies efficaces pour garantir la continuité pédagogique et promouvoir l'égalité des genres.

C'est pour cela que l'UNESCO, avec le soutien financier du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), a commandé une étude mondiale sur les dimensions de genre des fermetures d'écoles dues à la COVID-19. Ce travail relève du Programme phare pour le genre de la Coalition mondiale pour l'éducation qui a pour objectifs de comprendre les dimensions de genre de la crise scolaire consécutive à la COVID-19, d'aider les pays à les prendre en compte et de préserver les progrès accomplis en matière d'égalité des genres au cours des dernières décennies.

Cette étude, appelée Analyse sur le genre et les fermetures d'écoles (Gender and School Closures Analysis, GSCA), vise à :

- Analyser les données existantes et en produire de nouvelles sur les dimensions de genre des fermetures d'écoles dues à la COVID-19 en interrogeant les élèves, leurs parents et tuteurs, leurs enseignants, les personnes chargées de mettre en œuvre les programmes, les responsables de l'élaboration des politiques, les décideurs et d'autres parties prenantes.
- Examiner les réactions face à ces fermetures d'écoles et identifier les pratiques prometteuses, parmi lesquelles les initiatives visant à promouvoir l'égalité des genres, à reconnaître les normes, les attentes, les disparités et les restrictions liées au genre qui influent sur l'éducation, la santé et la protection et à y répondre.
- Émettre des recommandations fondées sur des preuves pour orienter la reprise de l'éducation après

la pandémie, de manière à promouvoir l'égalité des genres et à mieux préparer les systèmes éducatifs à traiter les questions liées au genre lors de futures crises.

La GSCA comprend quatre volets de recherche et d'analyse :

- 1. Examen de la littérature et des bases de données** – Un examen de la littérature et des bases de données pertinentes.
- 2. Analyse du Recueil de données sur le genre et l'éducation (Evidence for Education and Gender Resource, EGER)** – Une analyse des contributions à la plateforme EGER de plus de 300 organisations œuvrant pour le genre et l'éducation dans plus de 100 pays.
- 3. Entretiens avec des informateurs clés** – Entretiens approfondis avec 22 experts internationaux du genre et de l'éducation travaillant pour des organisations bilatérales et multilatérales, des ministères, des ONG internationales et d'autres organismes.
- 4. Recherches ciblées portant sur cinq pays (Bangladesh, Côte d'Ivoire, Kenya, Mali et Pakistan)** – Recherches reposant sur la collecte de données quantitatives et qualitatives, l'analyse de données primaires et secondaires, des entretiens avec des informateurs clés et le travail à distance avec des groupes de réflexion divers (enfants d'âge scolaire, parents d'enfants d'âge scolaire, responsables communautaires et religieux, experts du genre et de l'éducation).

Principales conclusions : les effets liés au genre des fermetures d'écoles dues à la COVID-19

En raison des fermetures d'écoles décidées pour lutter contre la COVID-19, des élèves du monde entier ont vu leur éducation perturbée pendant de longues périodes. S'il est encore trop tôt pour mesurer précisément l'ampleur de la perte d'apprentissage et du décrochage scolaire et pour saisir pleinement les modèles en matière de genre et leurs facteurs sous-jacents, nous pouvons déjà tirer des conclusions préliminaires. Les effets des fermetures d'écoles dues à la COVID-19 sur les filles, les garçons, les jeunes femmes et les jeunes hommes ont varié selon le contexte. Il est apparu clairement que la fréquentation d'un établissement scolaire est essentielle au bien-être de tous les élèves. Les écoles sont des lieux où les élèves peuvent vivre des interactions sociales et recevoir un soutien émotionnel. Elles fournissent un cadre quotidien et, plus important encore, elles peuvent assurer une protection spécifique tenant compte du genre.

Accès à l'apprentissage à distance : la capacité des filles et des garçons à accéder à l'apprentissage à distance, à y participer et à en tirer parti dépendait partiellement des normes et des attentes liées au genre. Dans les milieux défavorisés, le temps consacré par les filles à l'apprentissage était limité par l'augmentation des tâches ménagères, tandis que la participation des garçons était limitée par l'exercice d'activités génératrices de revenus. Dans de nombreux contextes, les filles ont rencontré des difficultés pour apprendre à distance à l'aide des solutions numériques, faute d'un accès suffisant à des appareils connectés à Internet, par manque de compétences numériques et en raison des normes culturelles qui restreignent leur usage des dispositifs technologiques. Les enseignantes ont fait état d'une augmentation de leur niveau de stress, causée par l'utilisation accrue des outils technologiques dans l'exercice de leur métier. Les données ventilées par sexe sur la participation à l'apprentissage à distance sont rares, de même que celles relatives aux intersections entre le sexe et d'autres caractéristiques susceptibles d'aggraver les désavantages. C'est particulièrement le cas des données portant sur les réfugiés et les personnes se trouvant dans des situations de crise.

Retour à l'école : les données relatives au retour à l'école sont encore limitées, mais celles dont nous disposons font déjà apparaître des disparités entre les genres. Dans certains contextes, les filles semblent être plus à risque et dans d'autres ce sont les garçons. Il existe plusieurs obstacles au retour à l'école, parmi lesquels la pauvreté, les tâches ménagères et les activités génératrices de revenus, les inquiétudes quant à la perte d'apprentissage et au décrochage, le passage à l'âge adulte (associé notamment aux mariages et aux grossesses) et les préoccupations liées à la santé et à la sécurité.

Santé, bien-être et protection : les fermetures d'écoles dues à la COVID-19 ont eu des conséquences néfastes sur la santé mentale qui ont elles-mêmes affecté la capacité des enfants à participer aux apprentissages. Il pourrait y avoir des effets à long terme sur la vie des enfants touchés. Si les filles ont fait état de plus de problèmes de santé mentale, les garçons aussi ont été concernés par ce phénomène. Les élèves lesbiennes, gays, bisexuel(le)s, transgenres, intersexes et queers (LGBTIQ) ont indiqué un accroissement de leur anxiété et de leur sentiment d'isolement. Aucune tendance liée au genre n'apparaît clairement, mais les recherches montrent une baisse de l'activité physique et une augmentation du temps passé devant les écrans. Il existe peu de données concernant les effets liés au genre des fermetures d'écoles sur la nutrition des élèves. Pendant les fermetures, de nombreux élèves ont perdu leur accès à l'éducation complète à la sexualité et aux services de santé sexuelle et reproductive. À travers le monde, le fonctionnement des services qui signalaient et traitaient la violence a été grandement perturbé. Ces facteurs peuvent avoir conduit à une augmentation du risque de grossesse précoce ou non désirée, d'infection sexuellement transmissible et de violence fondée sur le genre. Les garçons semblent avoir été plus touchés par la violence communautaire dans des contextes de crise, tandis que les tâches effectuées par les filles en dehors du foyer ont accru leur exposition à

la violence. Enfin, les données relatives à une éventuelle augmentation des mariages d'enfants, des mariages précoces et forcés ne sont pas concluantes. Toutefois, les pressions liées à la COVID-19 et aux fermetures d'écoles peuvent avoir entraîné une application moins stricte ou un assouplissement des règles interdisant le mariage des enfants.

Principales conclusions : mesures visant à limiter les effets liés au genre des fermetures d'écoles dues à la COVID-19

La pandémie de COVID-19 a pris le monde par surprise. En examinant les réponses gouvernementales dans le secteur de l'éducation, on constate que, lorsqu'il a fallu mettre en pratique à grande échelle des stratégies d'apprentissage à distance, c'est la rapidité qui a primé au détriment de l'équité en matière d'accès et de résultats. Les premières mesures prises pour faire face à la COVID-19 semblent avoir été mises au point sans véritable analyse de genre ni considération des approches inclusives. Dans l'ensemble, des méthodes multimodales sont apparues ensuite, et les solutions d'apprentissage à distance « sans technologie » ou « de basse technologie » se sont révélées particulièrement importantes pour garantir une réponse réactive en matière de genre et ne laisser personne pour compte.

Accès à l'apprentissage à distance : les premières réponses gouvernementales n'ont pas fait l'objet d'une analyse de genre suffisante et n'ont pas adopté une démarche inclusive. Des approches multimodales ont ensuite vu le jour pour tenir compte de la fracture numérique entre les genres et favoriser une meilleure inclusion. Pourtant, moins de la moitié des pays étudiés ont signalé avoir pris une mesure ou plus pour soutenir spécifiquement l'éducation des filles pendant la pandémie. L'engagement communautaire et familial a fait partie des approches les plus courantes visant à mieux comprendre les besoins des élèves et fournir des ressources et des informations pour y répondre. De nombreux pays ont accompagné les enseignants, mais rares sont les éléments qui montrent que des innovations ont été mises en place pour soutenir les enseignantes ou pour aider les enseignants à faire face aux difficultés liées au genre rencontrées par leurs élèves.

Retour à l'école : un grand nombre de pays ont développé des plans de réouverture des écoles et de reprise de l'éducation. Le plan du Ghana reconnaît les obstacles liés au genre qui ont compliqué l'apprentissage pendant les fermetures d'écoles, tandis que la stratégie rwandaise fournit un soutien spécifique aux femmes enceintes et aux mères adolescentes pour qu'elles puissent poursuivre leurs études. De nombreux pays se sont engagés dans des campagnes, telles que #ContinuitéPédagogique, visant à promouvoir le retour à l'école, en particulier pour les filles. Les transferts en espèces ont fait partie des mesures couramment appliquées pour garantir le retour des filles à l'école.

Santé, bien-être et protection : pour contrer les effets néfastes des fermetures d'écoles dues à la COVID-19 sur la santé mentale, diverses mesures ont été prises : création de numéros d'urgence et d'espaces en ligne, visites à domicile, soutien psychologique à distance et mise en œuvre de programmes favorisant les apprentissages sociaux et émotionnels. Dans leurs stratégies de réouverture des écoles, les systèmes éducatifs ont mis l'accent sur l'hygiène et l'assainissement. En matière d'alimentation, les écoles ont mis en place des systèmes de distribution de rations à emporter, de livraison de repas à domicile et de transferts en espèces, mais elles n'ont accordé que peu d'attention aux dimensions de genre dans l'insécurité alimentaire. Des outils numériques ont été utilisés dans un grand nombre de contextes pour assurer l'éducation complète à la sexualité, de même que la radio, la télévision et d'autres supports.

Les analyses ont montré que les programmes qui avaient établi des liens solides avant le début de la pandémie avaient été plus à même de maintenir la communication avec les élèves et leurs familles pendant que les écoles étaient fermées. Les transferts en espèces et la suppression des frais de scolarité se sont révélés des interventions particulièrement prometteuses pour garantir le retour des filles à l'école. Des mesures favorisant la reprise des études des filles enceintes et des mères adolescentes devront être mises en œuvre. L'abrogation des politiques empêchant les filles enceintes et les filles-mères de retourner à l'école devrait être assortie de mesures de plaidoyer pour réduire la stigmatisation sociale et la discrimination. Les efforts entrepris pour mettre un terme aux mariages d'enfants, aux mariages précoces et forcés, qui privent les filles de leur avenir, doivent être renforcés. Il pourrait y avoir un accroissement de la demande et/ou du besoin d'interventions globales en matière de santé mentale, en particulier au moment de la réouverture des écoles. Toutes les pratiques efficaces liées aux fermetures et réouvertures d'écoles, en particulier celles qui mettent l'accent sur le l'équité et l'inclusion, doivent être documentées.

Enfin, dans divers contextes les gouvernements et leurs partenaires ont mis en place des mesures préventives, telles que des campagnes de lutte contre la violence basée sur le genre. Le fait que notre rapport ne montre pas clairement une augmentation de la violence fondée sur le genre, des grossesses précoces et non désirées, des mariages d'enfants, des mariages précoces et forcés peut être vu comme une preuve d'efficacité de ces actions. Des recherches complémentaires seront nécessaires pour comprendre la situation et établir des liens de cause à effet clairs avec chacun des facteurs sous-jacents, positifs et négatifs.

Recommandations

Il y a encore de nombreuses incertitudes quant à l'évolution de la pandémie et à la possibilité de nouvelles fermetures d'écoles. Il est important de continuer à faire face à la situation actuelle, à en atténuer les effets néfastes à court, moyen et long termes et à accroître les efforts pour garantir le droit à l'éducation et l'égalité

des genres. Ces efforts nécessitent une réponse globale et l'engagement de l'ensemble des parties prenantes des secteurs de l'éducation, de la santé et de la protection. Gouvernements, organisations bilatérales et multilatérales, société civile, secteur privé, monde universitaire, jeunes, familles, aidants et communautés, tout le monde a un rôle à jouer.

Favoriser l'accès équitable à des solutions d'apprentissage à distance inclusives et réactives en matière de genre

- Lorsque les écoles doivent fermer inopinément pendant l'année scolaire, mettre à disposition plusieurs **options d'apprentissage à distance** – y compris les solutions « sans technologie » et « de basse technologie » –, qui prennent en compte les inégalités liées au genre en matière d'accès aux outils, de compétences numériques et de sécurité en ligne, en particulier pour les enfants les plus vulnérables.
- Déployer et soutenir des efforts pour **atteindre les élèves qui risquent plus particulièrement d'être laissés pour compte**, notamment ceux qui subissent des discriminations et des inégalités en raison de leur genre auxquelles s'ajoutent d'autres facteurs de vulnérabilité, en misant notamment sur la communication personnalisée et les interactions en face à face.
- Concevoir et développer des **ressources et des outils pédagogiques** réactifs en matière de genre, notamment des ressources numériques, qui ciblent et impliquent des populations pour lesquelles le risque de décrochage est particulièrement élevé, en particulier les enfants et les jeunes de milieux défavorisés.
- Fournir aux **enseignants** un accompagnement et une formation appropriés afin qu'ils assurent un enseignement à distance de qualité et réactif en matière de genre, en accordant une attention particulière aux besoins des enseignants qui doivent en parallèle exercer des responsabilités domestiques et familiales.
- Dans la mesure du possible, utiliser des évaluations formatives pour **suivre les résultats d'apprentissage**, ventilés par sexe et par d'autres catégories sociodémographiques pertinentes, pour éclairer la conception et la mise en œuvre de mesures correctives ciblant ceux qui ont le plus besoin.

Prévenir le décrochage scolaire et garantir le retour à l'école – en particulier pour les plus vulnérables

- Dans la mesure du possible, débloquer des fonds pour les écoles afin de leur permettre **de rouvrir et de rester ouvertes** tout en respectant les protocoles de sécurité sanitaire liés à la COVID-19.

- Prendre des mesures immédiates pour réaliser l'Objectif de développement durable 4, **en fournissant 12 années d'enseignement inclusif, équitable et de qualité, sans discrimination, financé par des fonds publics**. Ces mesures peuvent consister à supprimer les frais de réadmission à l'école, prendre en charge des frais indirects associés à la scolarité, mettre à disposition des protections sociales pour les familles les plus pauvres et prendre en compte des besoins spécifiques liés au genre dans les écoles.
- Collecter, notamment en collaborant avec les communautés locales, des **données ventilées par sexe**, âge et d'autres caractéristiques pertinentes pour évaluer la participation à l'apprentissage à distance, la rescolarisation et les résultats des élèves, et mettre ces données à la disposition du public.
- Lever **les barrières au retour à l'école**, en particulier pour les filles et les autres enfants dont la pleine participation est entravée par des obstacles liés à leur genre. Mettre en œuvre et financer des politiques pour soutenir le retour à l'école des filles enceintes et des élèves élevant des enfants.
- Collaborer avec les communautés locales, en particulier les organisations rassemblant des femmes, des jeunes et des familles, pour **sensibiliser** les populations les plus difficiles à atteindre à l'importance de l'éducation.
- Mener des **évaluations rigoureuses** pour identifier les méthodes qui fonctionnent afin que les enfants retournent à l'école et reprennent leurs apprentissages, en s'intéressant particulièrement aux filles et aux autres groupes les plus susceptibles de décrocher et de subir des pertes d'apprentissage.
- Former et accompagner **les enseignants** et les écoles en vue de dispenser des programmes de reprise et de rattrapage réactifs en matière de genre, en ciblant spécifiquement les élèves qui n'ont pas pu s'investir pleinement dans l'apprentissage à distance.
- Proposer des **programmes accélérés d'enseignement, d'apprentissage et de transition** pour les élèves qui ont manqué des cours ou dont la scolarité formelle était déjà interrompue avant la pandémie de COVID-19.

Préserver la santé et le bien-être de l'ensemble des élèves et des enseignants

- Développer la capacité **des enseignants** et des administrateurs scolaires pour qu'ils identifient mieux les répercussions liées au genre des fermetures d'écoles sur la santé et le bien-être des élèves et y répondent plus efficacement, en misant sur des ressources adéquates, le perfectionnement professionnel et d'autres modes d'accompagnement.
- Donner **aux écoles** les moyens de fournir un soutien psychosocial complet et de promouvoir

un apprentissage socio-émotionnel de qualité, notamment par le biais de politiques, de mises à jour des programmes scolaires, de formations et d'accompagnement des enseignants.

- Collaborer avec **les communautés** pour mettre au point des programmes de soutien psychosocial appropriés qui tiennent compte de la COVID-19 et des éventuelles futures pandémies, tout en améliorant la résilience et le leadership.
- Prendre part à des **partenariats multipartites** pour veiller à ce que les besoins liés au genre qui ne sont pas traités directement par les programmes gouvernementaux le soient par d'autres canaux. Avec les acteurs des secteurs de la santé et de la nutrition, financer et instaurer d'autres moyens de mise à disposition des services habituellement fournis à l'école – repas, éducation sanitaire et éducation complète à la sexualité, prévention et prise en charge de la violence, accompagnement psychologique – pour préparer les fermetures d'écoles. Soutenir et développer des services de soins de santé sexuelle et reproductive.
- Fournir des conseils sur **les sujets qui ne sont généralement pas abordés** dans les programmes de l'enseignement formel, tels que l'éducation complète à la sexualité et l'apprentissage socio-émotionnel, en reconnaissant ainsi que l'éducation englobe bien plus que la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul.
- **Intensifier les programmes** qui luttent contre la violence fondée sur le genre. Renforcer l'engagement communautaire pour améliorer la sécurité des enfants et des adolescents, notamment en créant des systèmes sûrs et anonymes de signalement et d'orientation par le biais des écoles et des administrations scolaires. Améliorer la prise de conscience et la responsabilisation des communautés pour protéger l'ensemble des élèves.

Concevoir des systèmes éducatifs résilients, équitables et réactifs en matière de genre

- Veiller à ce que **les données** collectées pour évaluer les effets de la pandémie sur l'éducation et les communautés d'apprentissage soient ventilées par sexe, âge et tout autre caractéristique pertinente, en utilisant une approche intersectionnelle. Si nécessaire, accompagner les gouvernements afin qu'ils améliorent l'analyse intersectionnelle et s'en servent pour alimenter des politiques et des plans fondés sur des données.
- Élaborer des **plans d'atténuation des crises** scolaires et éducatifs réactifs en matière de genre qui adoptent une approche globale et coordonnée de l'école, y compris pour faire face aux pandémies.
- Sensibiliser **les enseignants** et développer leur compréhension des dimensions de genre des pandémies, en leur expliquant, par exemple, les effets

de l'intersection des facteurs de vulnérabilité pour les élèves, ainsi que leurs capacités à intégrer le prisme du genre dans leurs pratiques professionnelles.

- Identifier **les politiques et programmes les plus « prometteurs » fondés sur des données** qui tiennent compte des normes de genre empêchant la pleine participation des enfants à l'apprentissage à distance et entravant leur retour à l'école, y compris en adoptant une approche intersectionnelle, et intensifier leur mise en œuvre. Rassembler des documents sur ces politiques et programmes.
- Impliquer **les jeunes, en particulier les filles et les aidants**, dans les travaux de recherche, l'élaboration des programmes et la prise de décisions, pour mieux comprendre et prendre en compte leurs expériences, leurs priorités et leurs perceptions de ce qui fonctionne, et développer leur leadership.

Financer une éducation qui œuvre pour l'inclusion et l'égalité des genres

- Investir massivement dans l'éducation et l'apprentissage, y compris dans le développement des compétences numériques et l'apprentissage à distance, pour toucher les garçons et les filles les plus marginalisés.

- **Mettre à disposition des ressources financières afin de combler le manque de données** grâce à des recherches rigoureuses, en s'intéressant en particulier aux personnes marginalisées en raison de plusieurs facteurs dont le genre, la pauvreté, le handicap et/ou le lieu de vie.
- **Financer la mise en œuvre de réponses fondées sur les faits** qui visent à éviter ou mettre fin aux disparités entre les genres dans tous les aspects de l'éducation et à tous les niveaux.

Promouvoir et garantir des approches intégrées et coordonnées à l'échelle des systèmes éducatifs

- Créer des **partenariats multipartites**, sous la direction des gouvernements, et y prendre part pour fournir des services et un soutien en faveur de l'éducation, de la santé et du bien-être, en reconnaissant que les organismes à but non lucratif ont souvent un avantage comparatif lorsqu'il s'agit de toucher les groupes les plus marginalisés.
- Contribuer **au plaidoyer, au suivi et à la surveillance** en mettant les gouvernements face à leurs responsabilités à tous les niveaux pour qu'ils respectent leurs engagements, en particulier vis-à-vis des filles les plus vulnérables.





Chapitre 1

Introduction

Introduction

Contexte et justification

Le 5 janvier 2020, l'Organisation mondiale de la santé a publié son premier Bulletin d'information sur les flambées épidémiques (OMS, 2020) au sujet d'une pneumonie de cause inconnue. À peine huit mois plus tard, les fermetures d'écoles dues à la pandémie de COVID-19 avaient concerné près d'1,6 milliard d'élèves dans plus de 190 pays (UN, 2020). À travers le monde, les écoles ont été complètement fermées pendant quatre mois en moyenne en 2020. En comptant aussi, les fermetures partielles, près des deux tiers d'une année scolaire normale ont été perdus (UNESCO, 2021*d*). Malgré les efforts des gouvernements et des autres parties prenantes, près de 500 millions d'élèves, du préprimaire au deuxième cycle du secondaire, n'ont pas eu accès à l'apprentissage à distance ; les trois quarts d'entre eux vivant dans les foyers les plus pauvres ou dans les zones rurales (UNESCO, 2021*b*).

Cette interruption de l'éducation a des conséquences profondes. Ses effets immédiats sont la perte d'apprentissage et le décrochage scolaire, avec des répercussions négatives à court et long termes sur tous les secteurs. Il faudra attendre de nombreuses années pour saisir pleinement l'étendue de ces impacts – notamment parce que la pandémie se poursuit –, mais la Banque mondiale estime déjà qu'une perte

d'apprentissage et un taux de décrochage scolaire de cette ampleur « laissent entrevoir la menace d'un creusement catastrophique des inégalités » qui marquera toute une génération (Banque mondiale, 2021). Par exemple, l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) estime que la pandémie pousserait 100 millions d'enfants de plus sous le seuil de compétences en lecture (ISU, 2021).

Au-delà des conséquences sur l'apprentissage, ces perturbations sans précédent, entraînées par les fermetures d'écoles dues à la COVID-19, représentent une menace immédiate et à long terme pour l'égalité des genres et pourraient avoir des effets pernicieux liés au genre dans des domaines tels que la santé, le bien-être et la protection (UNESCO, 2020*a*). Une bonne compréhension de ces dynamiques de genre est un prérequis indispensable au développement de stratégies efficaces pour garantir la continuité pédagogique et promouvoir l'égalité des genres.

C'est pour cela que l'UNESCO, avec le soutien financier du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), a commandé une étude mondiale sur les dimensions de genre des fermetures d'écoles dues à la COVID-19. Ce travail relève du Programme phare pour le genre de la Coalition mondiale pour l'éducation de l'UNESCO qui a pour objectifs de comprendre les dimensions de genre de la crise scolaire consécutive à la COVID-19, d'aider les pays à les prendre en compte et de préserver les progrès accomplis en matière d'égalité des genres au cours des dernières décennies (voir **Encadré 1**).

ENCADRÉ 1

Programme phare pour le genre de la Coalition mondiale pour l'éducation de l'UNESCO

L'UNESCO a lancé en février 2020 la Coalition mondiale pour l'éducation, une plateforme de collaboration visant à protéger le droit à l'éducation pendant la pandémie de COVID-19 et au-delà. La Coalition, qui rassemble quelque 200 membres, a fait du genre l'une de ses trois grandes thématiques d'action. Le Programme phare pour le genre s'articule autour de trois axes : la production et l'utilisation de données, la recherche et l'exploitation d'informations pour éclairer les politiques, programmes et plans ; les efforts de plaidoyer et de communication pour promouvoir la continuité pédagogique et le retour à l'école, les partenariats et la réforme des systèmes ; et des actions nationales pour prévenir l'aggravation des inégalités entre les genres dans l'éducation.

Source : Site du Programme phare pour le genre de la Coalition mondiale pour l'éducation de l'UNESCO (en anglais) : on.unesco.org/GenderFlagship

Objectifs et questions de recherche

Cette étude fait partie des initiatives plus larges visant à atteindre l'égalité des genres et à rapprocher la communauté internationale de la réalisation de l'Objectif de développement durable (ODD) 4 qui vise à assurer, de façon équitable et inclusive, l'accès de tous à une éducation de qualité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Elle entend soutenir les efforts mis en œuvre pour gérer et corriger les effets de la pandémie de COVID-19 et pour faire en sorte que le genre soit pleinement pris en compte dans la refonte des systèmes et la reconstruction de l'égalité.

Cette étude, appelée Analyse sur le genre et les fermetures d'écoles (Gender and School Closures Analysis, GSCA), vise à :

- Analyser les données existantes et en apporter de nouvelles sur les dimensions de genre des fermetures d'écoles dues à la COVID-19 en interrogeant les élèves, leurs parents et tuteurs, leurs enseignants, les personnes chargées de mettre en œuvre les programmes, les responsables de l'élaboration des politiques, les décideurs et d'autres parties prenantes.
- Examiner les réactions face aux fermetures d'écoles et identifier les pratiques prometteuses, parmi lesquelles les initiatives visant à promouvoir l'égalité des genres, à reconnaître les normes, les attentes, les disparités et les restrictions liées au genre qui influent sur l'éducation, la santé et la protection et à y répondre.
- Émettre des recommandations fondées sur des preuves pour orienter la reprise de l'éducation après la pandémie, de manière à promouvoir l'égalité des genres et à mieux préparer les systèmes éducatifs à traiter les questions liées au genre lors de futures crises.

La GSCA est la première initiative dont l'objectif est d'analyser les conclusions relatives aux dimensions de genre des fermetures d'écoles dues à la COVID-19, ainsi que les nouvelles informations tirées de la collecte de données primaires quantitatives et qualitatives, y compris des seules données ventilées par sexe disponibles en temps réel à l'échelle nationale. Elle rassemble des contributions d'experts, de décideurs et de personnes en charge de la mise en œuvre issues de multiples régions et de pays représentant les différents niveaux de revenus, ainsi que des données recueillies directement auprès d'enfants d'âge scolaire.

Les questions de recherche, dont la liste complète figure en **Annexe 1**, peuvent être résumées comme suit :

- Quels ont été les effets liés au genre des fermetures d'écoles dues à la COVID-19 sur l'apprentissage (et la perte d'apprentissage) ; la réussite scolaire et le

niveau d'instruction ; le retour à l'école ; ainsi que sur les résultats en matière de santé, de bien-être et de protection généralement associés à la scolarisation ?

- Quelles mesures ont été prises pour faire en sorte que les disparités et les inégalités entre les genres, de même que les différentes formes d'exclusion, soient prises en compte dans les stratégies d'atténuation de ces effets et de renforcement de la résilience des écoles ?

Cadre conceptuel

Établi lors de la première phase du travail, le cadre conceptuel de cette analyse a fait l'objet d'un examen par des chercheurs, des décideurs politiques et des professionnels, puis a été utilisé pour guider l'étude.

Il part de l'hypothèse selon laquelle les normes, attentes, disparités et restrictions liées au genre qui existaient avant les fermetures d'écoles ont été renforcées pendant la pandémie de COVID-19, avec d'éventuelles répercussions négatives sur l'éducation, la santé et la protection et un possible creusement des inégalités entre les genres. L'impact varie selon le contexte et peut être aggravé par d'autres désavantages dont la pauvreté. Il dépend aussi en grande partie des efforts déployés pour éviter ou atténuer ces répercussions négatives et pour favoriser la création d'environnements propices à l'autonomisation des enfants, leurs parents et les aidants par la mise en œuvre de politiques, de programmes et d'autres formes d'intervention.

Le cadre comprend trois grands axes d'influence hypothétiques (**Figure 1**). Il est avéré qu'avant même la pandémie les attentes, les limitations et les disparités liées au genre, de même que les restrictions et les risques associés aux normes de genre, avaient des effets négatifs sur les possibilités éducatives des filles et les garçons. Les fermetures d'écoles ont pu accentuer ces effets.

L'axe 1 porte sur les attentes liées au genre qui influent sur les activités des filles et des garçons à la maison. Dans des contextes où les rôles de genre sont strictement définis, les filles peuvent être tenues d'effectuer la plupart des travaux domestiques et à consacrer plus de temps aux tâches ménagères qui leur sont traditionnellement assignées lorsqu'elles ne sont pas à l'école. Par conséquent, elles peuvent disposer de moins de temps que les garçons pour participer à l'apprentissage à distance. Parce qu'elles doivent s'occuper des enfants ou préparer les repas à des heures précises, les filles peuvent avoir des difficultés à suivre des cours en direct en ligne ou en différé à la radio ou à la télévision, par exemple. Dans ces circonstances, il est moins probable que les filles participent aux interventions d'apprentissage à distance et en tirent pleinement profit.

L'axe 1 montre également dans quelle mesure les inégalités associées à la fracture numérique entre les genres peuvent nuire à l'efficacité des stratégies d'apprentissage à distance dites « de haute technologie ». Par rapport aux garçons, les filles sont moins susceptibles de posséder ou d'avoir accès à un smartphone ou un appareil leur permettant de se connecter à Internet ; il est également plus probable qu'elles manquent des compétences et de la confiance nécessaires pour utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC). L'utilisation de smartphones ou l'accès à Internet peuvent aussi être interdits ou fortement restreints pour les filles (Girl Effect et Fondation Vodafone, 2018). Par conséquent, il est potentiellement moins probable que les filles bénéficient des stratégies d'apprentissage à distance de haute technologie, telles que celles déployées, par exemple, durant les fermetures d'école dues à la COVID-19.

Si dans certains contextes les familles ont tendance à privilégier l'éducation des garçons, la pauvreté et les difficultés économiques entraînées par la perte d'un emploi ou la réduction des revenus en raison de la pandémie peuvent conduire à rechercher des moyens de subsistance supplémentaires pour couvrir les besoins du foyer. Dans ce cas, les garçons peuvent être poussés à travailler, ce qui limite le temps dont ils disposent pour étudier. Les filles et les garçons les plus pauvres peuvent être complètement privés de l'expérience de l'apprentissage à distance si ces différents facteurs – temps disponible, difficulté d'accès aux appareils et manque de compétences numériques – s'additionnent.

L'axe 2 étudie les liens entre les normes et les rôles de genre stricts, d'une part, et la santé mentale, le bien-être et les bénéfices tirés de l'apprentissage à distance d'autre part. Quand les écoles ferment, les normes culturelles préexistantes, notamment liées au genre, qui restreignent la liberté de déplacement et les interactions sociales des filles, peuvent les couper totalement de leurs réseaux de connaissances et du soutien dont elles bénéficient en temps normal. Cela peut contribuer à renforcer leur isolation sociale, au détriment de leur santé mentale. Les garçons, quant à eux, peuvent avoir du mal à évoquer leurs sentiments de solitude et d'isolement en raison des normes sociales relatives à la masculinité, et subir une certaine pression liée à la nécessité de soutenir financièrement leur famille. Ces deux facteurs peuvent mettre à mal leur santé mentale (McKenzie et al., 2018).

Les élèves isolés chez eux peuvent également être davantage exposés au risque de violence fondée sur le genre, ou être témoins de faits de violence au sein de leur foyer. Le stress, l'anxiété, la dépression et les traumatismes ont des effets délétères sur la capacité de concentration des élèves. Ils peuvent donc être moins à même de tirer pleinement profit des opportunités d'apprentissage à distance, et les pertes d'apprentissage peuvent être substantielles. Les difficultés financières

causées par la pandémie peuvent conduire les familles à ne pas répartir les ressources alimentaires de manière équitable entre les filles et les garçons. Elles augmentent aussi le risque de mariages d'enfants, de mariages précoces ou forcés, en particulier lorsque le retour à l'école n'est pas garanti. L'éducation n'étant plus vue comme une voie viable pour les filles, certaines familles peuvent considérer que le mariage précoce est la seule perspective réaliste. Les fermetures d'écoles laissant beaucoup plus de temps libre non structuré, l'augmentation des comportements à risque chez les garçons est plus probable.

L'axe 3 illustre le lien entre l'interruption des services et de la protection tenant compte du genre dont les élèves bénéficiaient à l'école et le décrochage scolaire. Les écoles ne sont pas que des lieux d'apprentissage ; elles jouent un rôle essentiel pour la santé mentale et le bien-être global des élèves. Les enfants qui trouvent à l'école l'accompagnement dont ils ont besoin en matière de santé sexuelle et reproductive, ainsi que les services et le matériel associés, sont davantage exposés au risque de grossesse non désirée et d'infections sexuellement transmissibles lorsque les écoles sont fermées. Bien qu'elles ne soient pas directement liées aux fermetures d'écoles, les contraintes économiques peuvent jouer un rôle aggravant, en conduisant à des rapports sexuels monnayés qui multiplient le risque de grossesses non désirées et d'infections sexuellement transmissibles. En outre, certains élèves privés de la protection et du soutien dont ils bénéficient à l'école peuvent être davantage exposés à la violence fondée sur le genre, au mariage d'enfants, au mariage précoce ou forcé, ainsi qu'à des formes d'exploitation telles que le travail des enfants. Le risque de décrochage scolaire est donc accru.

L'analyse a examiné chacun de ces axes hypothétiques qui pourraient avoir des répercussions négatives sur l'éducation, la santé et la protection mais aussi entraîner une aggravation des inégalités entre les genres. Étant entendu que des politiques et programmes soigneusement conçus peuvent remettre en cause ces hypothèses, réduire le risque de répercussions négatives et promouvoir l'égalité des genres, l'analyse a également porté sur les interventions et mesures en faveur de la continuité pédagogique, de l'engagement des parents et des élèves, du retour à l'école et des modifications apportées aux systèmes pour protéger les droits et promouvoir l'égalité.

Méthodologie : sources des données et analyse

L'Analyse sur le genre et les fermetures d'écoles (GSCA) est fondée sur quatre éléments de recherche, associés à des sources et des méthodes de collecte de données spécifiques (**Figure 2**). Cette section présente les principaux aspects des méthodes de collecte de données utilisées pour cette analyse. Pour une description complète, voir les annexes 1 à 4.

Figure 1: Cadre conceptuel des dimensions de genre des fermetures d'écoles : trois axes ayant des répercussions négatives potentielles

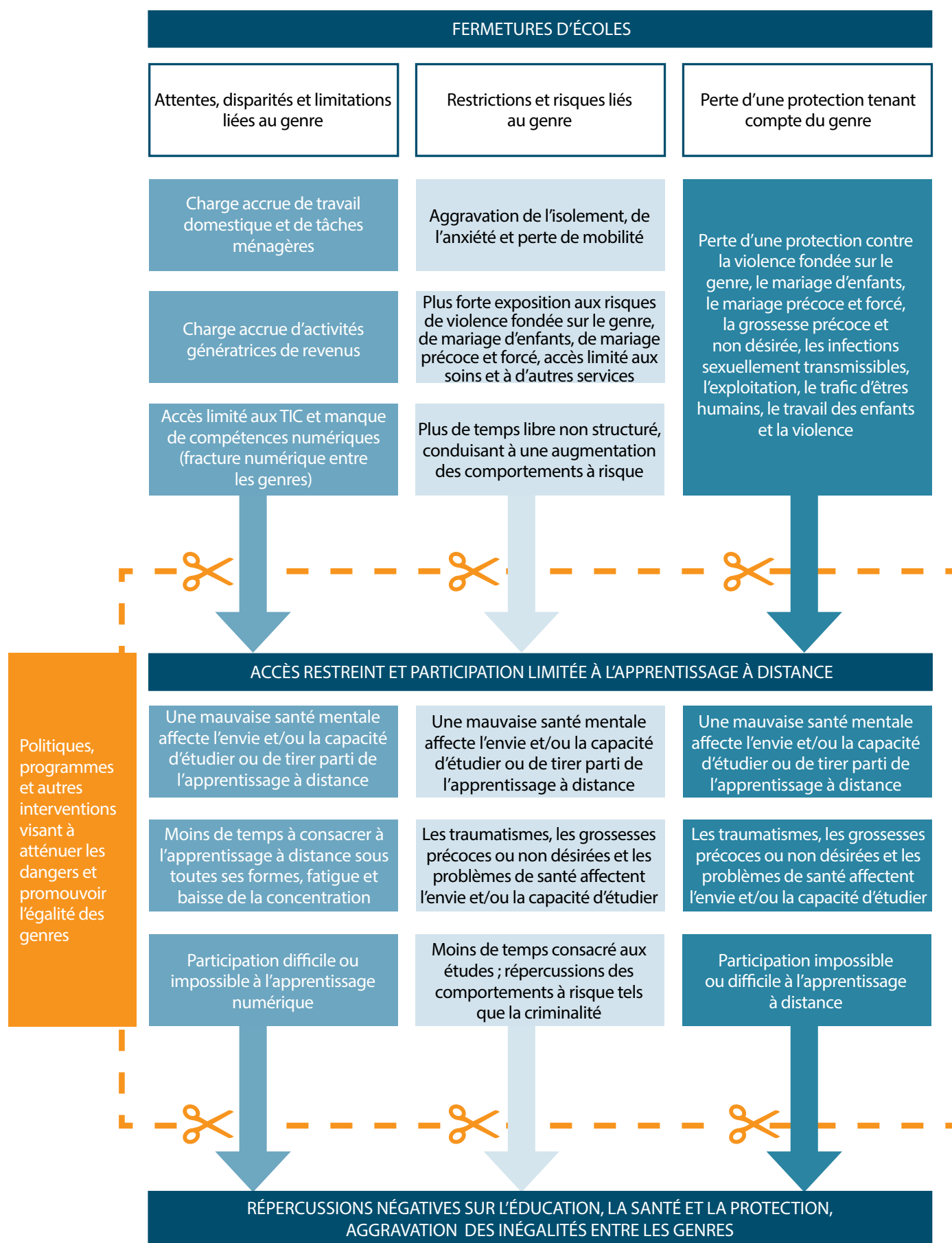


Figure 2: Éléments de l'Analyse sur le genre et les fermetures d'écoles (GSCA)



Pour la partie 1, l'examen de la littérature et des bases de données a inclus la consultation de bases de données pertinentes, l'analyse d'articles publiés dans des revues à comité de lecture, de commentaires, de bibliographies de recherches originales et de rapports publiés par des organisations internationales, des ONG, des fondations et d'autres partenaires, la consultation des sites Internet des Nations Unies et de diverses ONG, et l'étude de sources recommandées par les informateurs clés.

Cet examen de la littérature et des bases de données a été mené entre janvier et juillet 2021 de façon continue, pour tenir compte du caractère évolutif de la pandémie, de la parution régulière de nouvelles données et publications, ainsi que du lancement de nouvelles réponses politiques et programmatiques. Il a été complété par les résultats d'une étude systématique des données portant sur les effets liés au genre des fermetures d'écoles prolongées et sur les pratiques prometteuses permettant d'éviter ou d'atténuer les impacts néfastes, commandée par l'UNESCO (2022a). Cette étude prend en compte l'ensemble des recherches sur ce thème, le contexte des pays dans lesquels elles ont été menées et les méthodes utilisées, ainsi que la nature des effets identifiés et des interventions prometteuses et ayant fait leurs preuves.

Pour la partie 2, une enquête en ligne a été envoyée en avril 2021 à tous les membres contributeurs du Recueil de données sur le genre et l'éducation (EGER), pour les interroger sur les effets des fermetures d'écoles dues à la pandémie sur les bénéficiaires de leurs programmes et sur les mesures que ces organisations avaient prises jusqu'à ce jour. Au total, 55 organisations ont répondu à cette enquête.

Pour la partie 3, des entretiens ont été menés auprès de 22 experts internationaux du genre et de l'éducation travaillant pour des organisations bilatérales et multilatérales, des ministères, des ONG internationales et d'autres organismes. Ces informateurs clés ont été choisis en raison de leur participation à des projets ou des études sur les réponses tenant compte du genre aux fermetures d'écoles dues à la COVID-19, l'objectif étant de représenter des organisations variées en veillant à l'équilibre géographique.

Les entretiens se sont déroulés par téléphone ou visioconférence entre le 12 avril et le 4 mai 2021. Un guide semi-structuré a été utilisé pour conduire ces entretiens et obtenir les réflexions des personnes interrogées sur l'impact des fermetures d'écoles sur l'éducation, la santé, la nutrition, le bien-être et la protection, ainsi que sur les politiques et programmes favorisant le retour à l'école.

Pour la partie 4, des recherches approfondies faisant appel à des méthodes mixtes ont été menées dans cinq pays : le Bangladesh, la Côte d'Ivoire, le Kenya, le Mali et le Pakistan. Une analyse approfondie était initialement prévue en Inde, mais les travaux ont été interrompus en raison de l'extrême gravité de la situation sanitaire dans le pays, entre mars et juin 2021. Les recherches ont pris la forme d'une analyse secondaire des données quantitatives existantes, d'entretiens avec des informateurs clés et d'un travail à distance avec des groupes de réflexion. Parmi les informateurs clés interrogés se trouvaient des experts et des décideurs politiques des ministères nationaux et sous-nationaux de l'Éducation, d'agences des Nations Unies et d'ONG. Des réunions virtuelles des groupes de réflexion et des entretiens approfondis par téléphone et visioconférence, ainsi que des entretiens en face à face lorsque les protocoles sanitaires le permettaient, ont été réalisés avec des adolescents, filles et garçons, des aidants et des éducateurs au Bangladesh, au Kenya et au Pakistan.

Examen éthique

Un examen éthique précède toute recherche impliquant des sujets humains, comme les enquêtes et les entretiens. Ainsi, le Comité institutionnel d'examen du Population Council a vérifié et approuvé toutes les activités de recherche. Des procédures d'obtention du consentement éclairé ont été suivies avant l'inclusion des participants aux travaux de recherche. Tous les adultes interrogés ont donné leur consentement éclairé par oral. Tous les mineurs interrogés ont donné leur accord par oral, une fois obtenu le consentement oral de leurs parents ou tuteurs.

Limites des données

La plupart des limites liées à la collecte des données pour la GSCA sont dues à l'insuffisance de la littérature disponible au sujet des fermetures d'écoles dues à la COVID-19. La pandémie a commencé un peu plus d'un an avant la fin de l'analyse et se poursuit. Dans plusieurs pays étudiés, les vagues épidémiques les plus graves ont eu lieu une fois la collecte des données terminée.

Les données sur les résultats de la participation à l'apprentissage à distance sont réduites, en particulier dans les pays à faible revenu. La collecte de données sur la participation des élèves à l'apprentissage à distance via des programmes éducatifs à la télévision et à la radio présente certaines difficultés. Lorsque les chercheurs ont voulu obtenir des informations sur la participation à des programmes éducatifs à distance au moyen d'enquêtes auprès des foyers ou, dans certains cas, d'enquêtes directes auprès des élèves, ils ont également signalé qu'il était difficile de constituer des échantillons représentatifs.

On constate également un manque de données et de recherches sur certains sujets relatifs aux fermetures d'écoles dues à la COVID-19, parmi lesquels les liens entre genre et nutrition. L'insécurité alimentaire pendant les fermetures d'écoles a été immédiatement signalée comme une préoccupation majeure dans de nombreux pays. Même si les informateurs clés du Programme alimentaire mondial ont affirmé qu'il était généralement admis que les femmes et les filles étaient victimes de discrimination en matière d'aide alimentaire, nous ne disposons pas de données attestant ce phénomène dans le contexte des fermetures d'écoles dues à la COVID-19. Les données publiées sont également insuffisantes pour détecter une modification de différents indicateurs, parmi lesquels les résultats d'apprentissage et le taux de décrochage, ou les grossesses précoces ou non désirées qui pourraient être liés à ces fermetures d'écoles. Par ailleurs, il est trop tôt pour évaluer les effets des interventions qui porteront leurs fruits dans plusieurs mois, voire plusieurs années.

L'insuffisance de données relatives à la population d'âge scolaire ventilées par sexe et par âge est un problème constant. Cela rend plus difficile les recherches sur les enfants et les jeunes en général, et entrave en particulier la compréhension des dynamiques complexes affectant les cohortes les plus vulnérables. Pour cette analyse, des données complètes ventilées par sexe et par âge sur une grande variété de sujets étaient disponibles pour trois pays seulement, soit une petite minorité des pays étudiés. Cela a entraîné d'importantes lacunes dans la compréhension des thématiques liées à la géographie et au niveau de revenu. Le manque de données ventilées empêche également toute analyse comparative des facteurs intersectionnels, telle qu'une comparaison du

taux de scolarisation des filles et des garçons vivant au-dessus et en-dessous du seuil de pauvreté avant, pendant et après la pandémie.

La collecte des données spécifiques nécessaires à la préparation de ce rapport a également été limitée par plusieurs facteurs. L'enquête sur l'EGER n'a suscité que peu de réponses : sur 687 personnes interrogées au titre de leur contribution à la base de données EGER, seules 55 ont complété le questionnaire. L'analyse portant uniquement sur des documents en anglais et en français, les sources dans d'autres langues ont été mises de côté, ce qui limite la représentativité géographique. La deuxième vague de COVID-19 ayant été particulièrement forte en Inde, les activités de recherche prévues ont été annulées, et les travaux présentés ici portent donc uniquement sur les cinq autres pays étudiés.

La pandémie ayant par ailleurs restreint les possibilités de déplacement, la plupart des données ont été collectées à distance, via des enquêtes téléphoniques notamment. Le recours aux smartphones, et a fortiori aux enquêtes en ligne, peut fausser les résultats dans la mesure où il y a un risque de surreprésentation des répondants qui ont accès à des outils électroniques sophistiqués et qui sont plus à l'aise avec leur smartphone ou Internet. En outre, ces personnes ont généralement un statut socio-économique relativement supérieur et/ou vivent dans des lieux où il leur est plus facile d'accéder aux technologies et à la connectivité, par exemple en milieu urbain. Toujours en lien avec l'utilisation des technologies, lorsque les enquêtes sur des sujets sensibles, tels que la violence fondée sur le genre, les rapports sexuels monnayés et les grossesses précoces ou non désirées, sont menées à l'aide d'outils électroniques, les personnes interrogées peuvent hésiter à répondre honnêtement en raison des risques perçus pour leur vie privée et de leur anonymat.

Compte tenu de ces limites, cette analyse ne prétend pas fournir des conclusions définitives, mais plutôt donner un aperçu de la situation un peu plus d'un an après le début de la pandémie.

Structure du rapport

Le **chapitre 1** présente le contexte et la raison d'être de l'étude, ses objectifs et les questions de recherche, ainsi que le cadre conceptuel. Vient ensuite une description des sources de données et des méthodes d'analyse et des considérations éthiques, puis des points forts et des limites des données et approches utilisées.

Le **chapitre 2** aborde les effets liés au genre des fermetures d'écoles dues à la COVID-19, notamment l'ampleur de ces fermetures pendant la pandémie, les écarts en matière d'accès aux moyens d'apprentissage

à distance et d'utilisation de ces moyens en fonction du genre et les différents facteurs influant sur la perte d'apprentissage et le décrochage scolaire. Les normes de genre et les restrictions régissant la mobilité, la socialisation et l'accès à l'information, ainsi que l'interruption brutale des avantages et des programmes dont les élèves bénéficiaient à l'école, sont évoquées au regard des risques qu'elles représentent en matière de santé mentale et de bien-être, en général, mais aussi d'exposition à des dangers spécifiques.

Le **chapitre 3** porte sur les difficultés rencontrées pour atténuer les bouleversements éducatifs dans des contextes marqués par l'inégalité entre les genres et des iniquités croisées. Il décrit ensuite certaines mesures mises en œuvre par les gouvernements ainsi que des initiatives mondiales et régionales. Il présente

des interventions conçues ou adaptées pour traiter les inégalités entre les genres ou d'autres facteurs d'inégalité dans le contexte des fermetures d'écoles, en fournissant aux élèves et à leurs familles le soutien nécessaire à leur participation à l'apprentissage à distance, en accompagnant les enseignants et en ciblant des aspects spécifiques de la santé et du bien-être (santé physique et nutrition, santé mentale, santé sexuelle et reproductive, protection).

Le **chapitre 4** résume les conclusions de l'étude, puis fait le point sur les recherches supplémentaires qui sont nécessaires. Il se termine par une série de recommandations visant à atténuer les répercussions négatives liées au genre des fermetures d'écoles dues à la COVID-19 à court, moyen et long termes, mais aussi à mieux se préparer en cas de nouvelles fermetures.



A woman with a bindi and nose ring, wearing a red cardigan and a vibrant, multi-colored patterned skirt, is sitting on a patterned rug. She is smiling and looking towards the right. The background is a textured, light brown mud wall. There are some colorful fabrics and a white object on the floor to her right.

Chapitre 2

Les effets liés au genre des fermetures d'écoles dues à la COVID-19

Principales conclusions

Les rôles de genre et les attentes liées au genre ont déterminé dans quelle mesure les filles et les garçons pouvaient prendre part aux stratégies d'apprentissage à distance et en tirer parti. Dans un grand nombre de pays, la GSCA a montré que pendant les fermetures d'écoles les filles avaient dû exercer plus de responsabilités domestiques, tandis que les garçons étaient plus susceptibles que les filles de soutenir leurs familles en travaillant en dehors du foyer, par exemple dans l'entreprise familiale, ou en touchant un salaire. Ce constat était particulièrement vrai dans les foyers rencontrant des difficultés économiques exacerbées par la COVID-19.

La fracture numérique entre les genres était déjà un phénomène reconnu avant la pandémie de COVID-19. Dans de nombreux contextes, l'accès limité aux appareils connectés à Internet, le manque de compétences numériques et les normes culturelles imposant des restrictions ou une plus grande surveillance de l'utilisation de ces appareils par les filles ont entravé leur participation à l'apprentissage à distance reposant sur des modalités numériques. L'insuffisance des compétences numériques (perçue ou réelle) a également affecté les enseignants, et en particulier les enseignantes, ce qui a contribué à accroître leur niveau de stress.

Il n'existe pas assez de données ventilées par sexe concernant la participation à l'apprentissage à distance, et encore moins de données prenant en compte les intersections entre le genre et d'autres caractéristiques (l'âge, l'origine ethnique, l'aptitude et le lieu de vie, par exemple) susceptibles d'aggraver les désavantages. Ce manque de données se retrouve particulièrement pour les personnes vivant en situation de crise et les réfugiés. Ces données sont indispensables pour obtenir une vue d'ensemble nuancée de la participation et des résultats d'apprentissage, mais aussi pour anticiper et mieux préparer les stratégies d'apprentissage à distance et le retour à l'école.

Les données disponibles sur le retour à l'école sont limitées, mais elles montrent déjà des disparités entre les genres. Dans certains contextes, les filles semblent être plus à risque de ne pas retourner à l'école et dans d'autres ce sont les garçons. Les obstacles au retour à l'école peuvent être répartis en plusieurs catégories : les préoccupations financières, la prise en charge de tâches ménagères et de responsabilités professionnelles, les inquiétudes quant à la perte d'apprentissage et au décrochage, le passage à l'âge adulte (associé notamment aux mariages et aux grossesses) et les préoccupations liées à la santé et la sécurité dans le contexte de la COVID-19.

De nombreux travaux de recherche font état des conséquences néfastes des fermetures d'écoles dues à la COVID-19 sur la santé mentale, avec des répercussions négatives sur la capacité des élèves à se concentrer et à étudier, ainsi que des effets plus généraux à court, moyen et long termes. Dans un grand nombre de contextes, les filles ont été plus nombreuses que les garçons à signaler qu'elles souffraient de stress, d'anxiété et de dépression, même si les garçons n'étaient pas à l'abri de ces difficultés. Dans d'autres cas, les garçons ont été touchés, mais par des préoccupations différentes. Les élèves LGBTIQ ont également rapporté un accroissement de leur sentiment d'isolement et de leur anxiété.

Les données ont montré une baisse de l'activité physique et une augmentation du temps passé devant les écrans, y compris pour les loisirs, en particulier dans les pays à revenu intermédiaire ou élevé. Toutefois, la GSCA n'a pas mis au jour de tendances claires en lien avec le genre. Il a été supposé que l'interruption de l'accès aux repas distribués par les écoles et les difficultés économiques rencontrées par les foyers feraient apparaître des écarts entre les genres en matière de nutrition. Mais là encore, il y a à ce jour peu de preuves d'un tel impact des fermetures d'écoles sur la nutrition des élèves. Des recherches complémentaires sont donc nécessaires.

Les écoles étant fermées, nombreux sont les élèves qui ont perdu tout accès à une éducation complète à la sexualité et aux services connexes. Ils peuvent donc être plus vulnérables aux risques de grossesse précoce et non désirée, d'infection sexuellement transmissible et de violence fondée sur le genre. D'autres facteurs doivent être mesurés pour connaître l'impact des fermetures d'écoles dues à la COVID-19 sur la santé sexuelle et reproductive. Il faut aussi mettre en œuvre des mesures d'atténuation permettant aux femmes enceintes et aux mères adolescentes de poursuivre leur éducation et de retourner à l'école.

Les services de signalement et de prise en charge des cas de violence ont été perturbés à travers le monde. Il est donc difficile de rendre compte d'une éventuelle augmentation de la violence, en particulier dans le cadre familial, pendant les fermetures d'écoles dues à la COVID-19. Dans des contextes de crise, la pandémie semble avoir exacerbé la violence à l'égard des garçons. Dans d'autres contextes, l'augmentation des tâches ménagères effectuées par les filles, telles que la corvée d'eau, a accru leur exposition à la violence.

Les fermetures d'écoles dues à la COVID-19 et les autres difficultés entraînées par la pandémie peuvent se traduire par une application moins stricte ou un assouplissement des règles interdisant les mariages d'enfants, les mariages précoces et forcés. Les données relatives à l'effet des fermetures d'écoles sur une augmentation éventuelle de ces mariages ne sont pas concluantes et doivent continuer à être surveillées.

La fréquentation d'un établissement scolaire est essentielle au bien-être de tous les élèves. Les écoles sont des lieux où les élèves peuvent vivre des interactions sociales et recevoir un soutien émotionnel. Elles fournissent un cadre quotidien aux élèves et peuvent assurer une importante protection tenant compte du genre.

Introduction

Alors que l'ampleur et la durée des fermetures d'écoles dues à la COVID-19, actuelles et futures, font l'objet de débats, il est impératif de s'interroger sur les effets négatifs que les normes, attentes, disparités et restrictions liées au genre ont eu et pourraient avoir sur les élèves. Cela suppose non seulement de comprendre la crise actuelle, mais aussi de tirer les leçons du passé (voir **Encadré 2**). La perte d'apprentissage et la hausse du taux de décrochage scolaire concernent aussi bien les filles que les garçons, mais ces phénomènes sont partiellement influencés par des facteurs différents. Les répercussions négatives sur la santé mentale et le bien-être, en général,

peuvent être dues à l'interruption brutale de l'accès aux programmes et avantages fournis par l'école, mais là encore elles diffèrent selon le genre. Les enfants peuvent être davantage exposés au risque d'exploitation et de maltraitance lorsqu'ils sont privés de l'accès à l'école – cadre protecteur dans lequel ils peuvent s'épanouir et grandir, mais aussi recevoir un soutien de la part de leurs camarades, bénéficier d'un accompagnement psychologique et être orientés vers les services sociaux –, mais certains de ces risques varient en fonction du genre. Les stratégies et les interventions visant à pallier l'absence de l'école risquent d'aggraver les inégalités existantes entre les genres si elles ne tiennent pas compte des dimensions liées au genre qui façonnent la vie des élèves.

ENCADRÉ 2

Quels enseignements tirer du passé ?

L'Examen systématique commandé par l'UNESCO (UNESCO, 2022a) avait pour objet les données portant sur les effets liés au genre des fermetures d'écoles prolongées dues à des pandémies, des catastrophes naturelles, des conflits et des situations d'urgence ou à des bouleversements sociaux et politiques. L'une des principales conclusions de cet examen est qu'un grand nombre des enseignements à tirer de la pandémie du virus Ebola n'avaient pas été assez largement diffusés lorsque celle de COVID-19 a commencé. L'examen a également montré qu'il y avait beaucoup à apprendre de la littérature sur le virus Ebola, le VIH et les catastrophes naturelles pour mieux se préparer aux futures crises.

Les fermetures d'écoles décidées dans certaines régions de Sierra Leone, de Guinée et du Libéria pour faire face à la pandémie du virus Ebola entre 2014-2016 sont celles qui se rapprochent le plus des bouleversements entraînés par la pandémie de COVID-19 sur l'éducation (Bandiera et al., 2020 ; Kostelny et al., 2016 ; Save the Children, 2015). L'Examen systématique a identifié neuf études sur les effets liés au genre pendant la pandémie du virus Ebola. Six d'entre elles portaient sur la Sierra Leone (Bandiera et al., 2019 ; Bandiera et al., 2020 ; Kostelny et al., 2016 ; Murray et al., 2021 ; Save the Children, 2015 ; UNFPA, 2018), une sur le Libéria (Korkoyah et Wreh, 2015) et deux sur les pays d'Afrique de l'Ouest touchés par cette pandémie (Save the Children, 2015 ; West Africa Network for Peacebuilding, 2020).

Elles ont montré non seulement que les enfants pauvres avaient des difficultés à obtenir du matériel pédagogique et de la nourriture, mais aussi que le travail des enfants devenait plus fréquent et que certaines dynamiques de genre aggravaient les inégalités antérieures à la pandémie. Le sentiment généralisé d'isolement et d'anxiété ressenti par les filles et les garçons était aussi bien documenté, de même que l'exposition accrue au risque d'agression sexuelle pour les filles et le risque d'un non-retour à l'école pour les filles et les garçons les plus pauvres.

Cet examen indique également qu'il est possible de tirer des leçons considérables de ces expériences passées pour optimiser la gestion des futures crises. Il souligne notamment la nécessité de protéger et de soutenir les enseignants, de développer des programmes et des pédagogies pour mieux accompagner les familles et les communautés, et d'abroger les réglementations et les normes qui privent les filles enceintes et les mères adolescentes de leur droit de retourner à l'école. Il évoque également des mesures à court et moyen termes permettant d'atténuer les répercussions négatives. Ces enseignements ont éclairé le présent rapport.

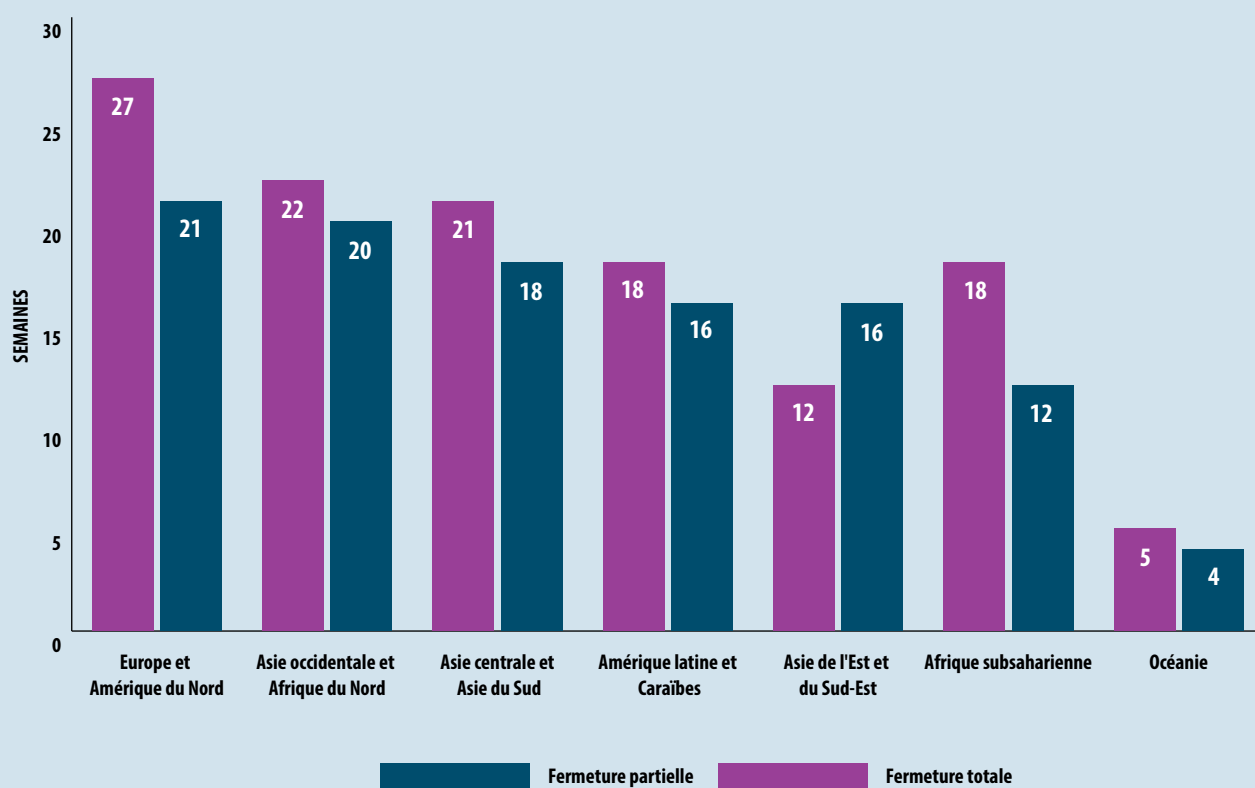
Source : UNESCO, 2022a.

L'ampleur des fermetures d'écoles pendant la pandémie de COVID-19

Les fermetures d'écoles visant à endiguer la propagation de la COVID-19 ont entraîné des perturbations sans précédent de la continuité pédagogique. En août 2020, des fermetures d'écoles avaient été décidées dans au moins 194 pays, concernant donc près de 1,6 milliard d'élèves – soit plus de 90 % de la population scolaire dans le monde (Nations Unies, 2020). En septembre 2021, les écoles du monde entier avaient été totalement

fermées pendant quatre mois et demi en moyenne (18 semaines) depuis le début de la pandémie. En comptant aussi les fermetures partielles (16 semaines supplémentaires), près des deux tiers d'une année scolaire normale ont été perdus (UNESCO, 2021 ; UNESCO, s.d.-b). La durée des fermetures a varié selon les régions (**Figure 3**). Au plus fort de la pandémie, la vie scolaire de 1,6 milliard d'enfants était en suspens. Au moment de la rédaction du présent rapport ils étaient encore près de 128 millions à ne pouvoir se rendre à l'école (UNESCO, s.d.-b).

Figure 3 : Nombre de semaines pendant lesquelles les écoles ont été fermées, par région, entre janvier 2020 et mi-septembre 2021



Source : Suivi mondial par l'UNESCO des fermetures d'écoles liées à la COVID-19.

Même s'il faudra attendre de nombreuses années pour saisir pleinement l'étendue de ces impacts, notamment parce que la pandémie se poursuit, la Banque mondiale estime dès à présent que les données initiales « laissent entrevoir la menace d'un creusement catastrophique des inégalités » (Banque mondiale, 2021) qui marquera toute une génération. S'il est encore trop tôt pour identifier des tendances générales liées au genre en matière de perte d'apprentissage, certains rapports portant sur la réussite scolaire pointent déjà certains écarts entre les genres. Par exemple, une étude sur le retour à l'école en Sierra Leone, menée auprès de 2 000 élèves de l'enseignement

secondaire au moment de la réouverture des écoles en 2020, a montré que les résultats d'apprentissage étaient meilleurs pour tous les élèves que lors de l'évaluation de 2019. Dans le même temps, les fermetures d'écoles pourraient avoir exacerbé les inégalités préexistantes. Les garçons ont obtenu de meilleurs résultats que les filles en anglais et en mathématiques, et plus les élèves sont grands plus les écarts se creusent (Sierra Leone, 2021). Il faut déployer plus d'efforts pour assurer le suivi des apprentissages et pour comprendre les facteurs qui contribuent à la participation, l'apprentissage et la réussite des élèves lorsque les écoles sont fermées.

Genre et accès à l'apprentissage à distance

Les solutions d'apprentissage à distance se sont développées à un rythme impressionnant. Faisant sans cesse l'objet d'innovations et d'améliorations, elles ont tout de même posé des difficultés aux élèves et à leurs familles. Malgré les efforts des gouvernements et de leurs partenaires de la société civile, près de 500 millions d'élèves, du préprimaire au deuxième cycle du secondaire, n'ont pas eu accès à l'apprentissage à distance. Les trois quarts d'entre eux vivaient dans les foyers les plus pauvres ou dans les zones rurales (UNESCO, 2021d). Et ils étaient encore plus nombreux à ne pas pouvoir participer assidûment à l'apprentissage à distance.

Les solutions d'apprentissage à distance peuvent être « de haute technologie » (plateformes ou portails en ligne nécessitant un accès à des outils numériques), « de basse technologie » (programmes diffusés à la radio ou à la télévision) ou « sans technologie » (manuels et cours à emporter). Les informateurs clés ont également signalé d'autres formes d'apprentissage à distance, telles que les groupes d'élèves se rassemblant pour travailler ensemble et l'apprentissage autoguidé.

Au début de la pandémie, le premier volet de l'Enquête sur les réponses nationales du secteur de l'éducation face à la fermeture d'établissements scolaires liée à la COVID-19, mené entre avril et juin 2020 par l'UNESCO,

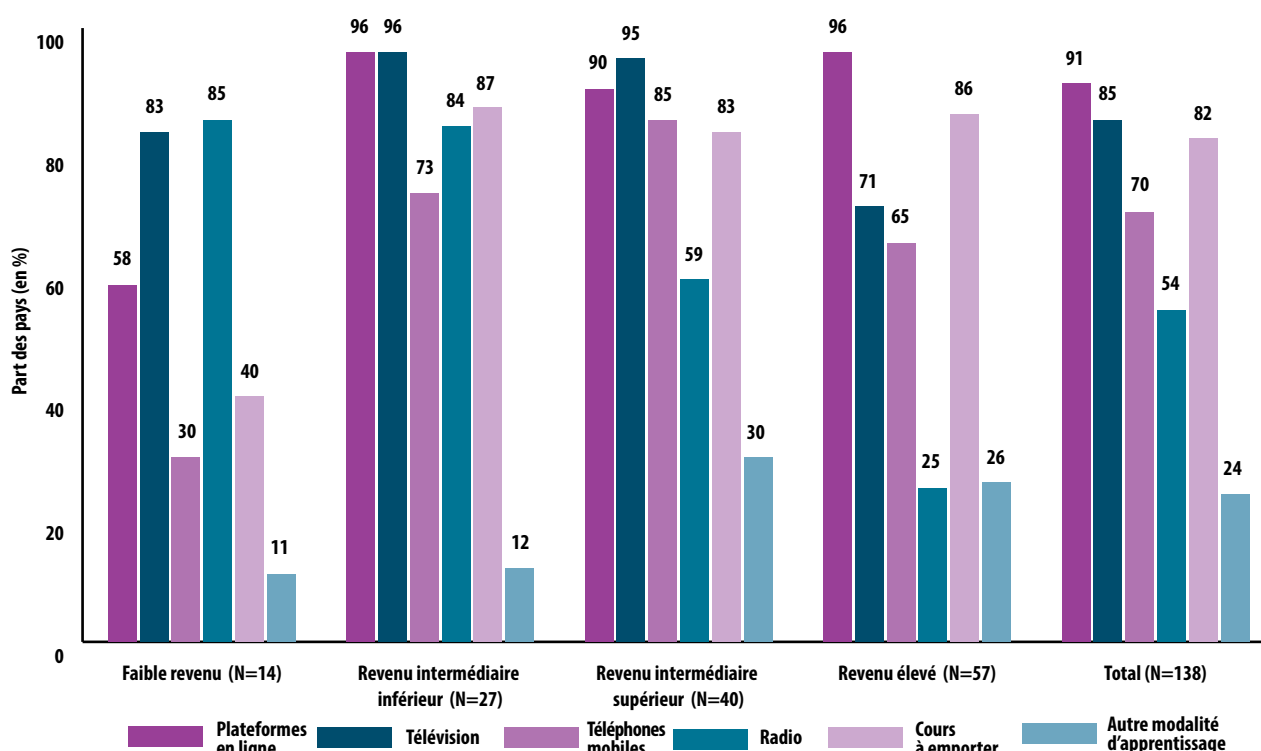
l'UNICEF et la Banque mondiale, a montré que dans 110 des 118 pays étudiés, les ministères chargés de l'Éducation avaient adopté des politiques pour fournir au moins une solution d'apprentissage à distance (de haute, basse ou sans technologie) aux élèves, du préprimaire au deuxième cycle du secondaire (UNICEF, 2020a). Les réponses nationales ont fait appel à plusieurs stratégies qui ont souvent été mobilisées en même temps (UNESCO et al., 2020).

Le deuxième volet de cette enquête (mené entre juillet et octobre 2020) a montré que sur les 149 pays interrogés, 134 proposaient des solutions de haute technologie et 130 utilisaient des programmes télévisés pour l'apprentissage à distance. Les responsables gouvernementaux de 127 pays ont affirmé que leur réponse reposait en partie sur la mise à disposition de matériel pédagogique à emporter, et 106 ont indiqué diffuser des programmes à la radio (UNESCO et al., 2020b).

Au moment du troisième volet (juillet 2021), qui incluait des données issues d'une enquête de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), il est apparu clairement que les pays avaient mis sur des approches multimodales. Plus de la moitié des 143 pays interrogés ont signalé que leurs approches incluaient quatre modalités différentes (UNESCO et al., 2021). (La **Figure 4**, sur la page suivante, illustre la répartition des stratégies d'apprentissage à distance selon le niveau de revenu.)



Figure 4: Part des pays interrogés proposant une solution d'apprentissage à distance pour au moins un niveau d'enseignement, par niveau de revenu



Remarque : ce graphique porte sur les pays ayant fourni une réponse valide. L'axe y indique le pourcentage de pays appartenant à un niveau de revenu donné qui ont signalé qu'ils fournissaient une solution d'apprentissage à distance pour au moins un niveau d'éducation (enseignements pré-primaire, primaire, premier cycle de l'enseignement secondaire, deuxième cycle de l'enseignement secondaire). Si les résultats présentés dans cette figure couvrent plus de la moitié de la population scolaire mondiale, ils peuvent ne pas s'appliquer à certains niveaux de revenus. Pour plus d'informations sur la population couverte pour chaque niveau de revenu, voir l'Annexe 1.

Source : UNESCO et al. (2021, p. 23).

Rôles de genre, utilisation du temps et stratégies d'apprentissage à distance

Les rôles de genre et les attentes liées au genre, qui influent sur la manière dont les filles et les garçons occupent leur temps pendant les fermetures d'écoles, ont également joué un rôle déterminant dans leur capacité à prendre part aux stratégies d'apprentissage à distance et à en tirer parti. L'examen de la littérature entrepris dans le cadre de la GSCA, couvrant un grand nombre de pays et de méthodes de recherche, a permis de constater que pendant les fermetures d'écoles les filles avaient dû exercer plus de responsabilités domestiques. C'est ce qu'indiquent notamment les données provenant du Bangladesh, d'Équateur, d'Éthiopie, du Niger, du Pakistan, de Sierra Leone et d'autres pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire (Asanov et al., 2020 ; Baird et al., 2020a ; Banati et al., 2020 ; Ford et Singh, 2021 ; Ford et al., 2021 ; Jones et al., 2021 ; Makino et al., 2021 ; Fonds Malala, 2020a-c ; Ministère de l'enseignement secondaire de base et supérieur de Sierra Leone, 2021).

Les enquêtes menées au Bangladesh ont montré que les filles étaient plus nombreuses que les garçons à signaler un accroissement de leurs tâches ménagères, même si l'écart n'était pas statistiquement significatif (Baird et al., 2020c). Dans d'autres contextes, cet écart portait sur des tâches plus lourdes mais différentes (Alam et al., 2021).

Cet accroissement des responsabilités domestiques semble avoir été plus marqué dans les milieux les plus pauvres. Une étude menée auprès des foyers pauvres et marginalisés dans trois États indiens pendant le confinement (Ghatak et al., 2020) a illustré à quel point les responsabilités domestiques incombaient davantage aux filles qu'aux garçons. À titre d'exemple, on compte parmi ces responsabilités les soins apportés aux jeunes frères et sœurs et aux personnes âgées, la préparation des repas, l'entretien du foyer et l'accompagnement des plus jeunes dans le cadre de leur apprentissage à distance (Asanov et al., 2020). Elles peuvent aussi inclure les soins aux malades de leur famille ou de leur communauté, ce qui expose les filles à des risques plus élevés de tomber malade elles-mêmes (ONU Femmes, 2020b). Il y a eu des exceptions : en Jordanie la plupart des filles plus âgées ont signalé que, par rapport aux garçons, elles avaient constaté une réduction du temps consacré aux tâches domestiques pour leur permettre d'étudier (Baird et al., 2020b). Les perceptions des garçons quant aux dynamiques et aux rôles familiaux pourraient également avoir changé. Dans une étude menée dans la bande de Gaza, les garçons ont indiqué que le temps supplémentaire passé avec leurs parents leur a permis de mieux connaître leurs pères et de prendre conscience de l'ampleur des tâches domestiques effectuées par les femmes et les filles (Hamad et al., 2020).

// Avant, je ne participais pas aux tâches ménagères mais depuis que je passe mes journées à la maison, je dois le faire. Si j'avais un frère, on ne lui demanderait rien. Il pourrait passer son temps à flâner. Mais moi je dois contribuer aux tâches ménagères parce que je suis une fille. – Fille de 16 ans, Sherpur, Bangladesh

// Dans une famille, une jeune fille est une paire de bras supplémentaire. Pendant la pandémie, la famille compte sur elle pour entretenir la maison pendant que le père et la mère cherchent du travail. Après la pandémie du coronavirus, des milliers de filles pourraient ne pas retourner à l'école. Bien souvent, les filles sont les premières dont l'enfance, l'équilibre nutritionnel, la santé et la croissance sont perturbés car leurs besoins sont négligés. – Répondant à l'enquête sur l'EGER, Inde

// L'écart entre les genres dans les effectifs scolaires sera la preuve du « double fardeau » des filles qui doivent concilier éducation et responsabilités domestiques. Cet écart sera probablement encore plus marqué dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (car c'est là que le temps et les dépenses consacrés à l'éducation augmentent). – Répondant à l'enquête sur l'EGER, Guatemala

// Lorsque les écoles sont fermées, dans les foyers à revenu intermédiaire ou à faible revenu, les filles aident souvent leurs mères pour les tâches ménagères... Par conséquent, si les mères prennent soin de leurs familles et sont plus occupées, alors les filles sont elles aussi plus sollicitées. – Entretien avec un informateur clé représentant une ONG, Côte d'Ivoire.

// Avant, [mes enfants] allaient à l'école. Mais il n'y a plus d'école alors je les fais travailler. Je fais en sorte qu'ils soient occupés. Je leur donne plusieurs tâches : ils travaillent à la « shamba » (ferme), vont chercher de l'eau et du bois, rangent la maison, nettoient les outils. Les filles ont plus de corvées que les garçons. – Enseignant, Muranga, Kenya

À terme, les familles peuvent être amenées à compter sur le travail effectué par les filles (Burzynska et Contreras, 2020) pendant les fermetures d'écoles prolongées, à tel point qu'elles ne sont pas prêtes à les laisser retourner à l'école. Dans les familles qui ont perdu des moyens de subsistance en raison de la pandémie, la contribution non rémunérée des filles aux tâches ménagères peut permettre à un adulte de chercher du travail. Les premières projections relatives aux effets de la pandémie sur l'éducation ont montré que l'augmentation des responsabilités domestiques pour les filles faisait partie des facteurs susceptibles d'aggraver et de prolonger les répercussions négatives sur la scolarisation des filles (Azevedo et al., 2020).

Les données collectées dans différents contextes indiquent que le niveau de revenu des familles, le lieu de vie (milieu urbain ou rural), le niveau d'instruction des parents ou des tuteurs et d'autres facteurs influent fortement sur la capacité des élèves à participer à l'apprentissage à distance. L'éducation des mères semble être un facteur particulièrement important qui agit sur la participation à l'apprentissage à distance dans plusieurs contextes, notamment pour les filles (Akmal et al., 2020a ; Fonds Malala, 2020a-c ; Save the Children Somalie, 2020). Dans certains cas les familles ont davantage soutenu les garçons pour qu'ils poursuivent leurs études, en leur donnant plus d'espace, en favorisant leur accès aux cours diffusés à la radio ou à la télévision et en réduisant leurs tâches ménagères (Baird et al., 2020a). À l'inverse, en Jordanie la plupart des filles plus âgées ont signalé que par, rapport aux garçons, elles avaient constaté une réduction du temps consacré aux tâches domestiques pour leur permettre d'étudier (Baird et al., 2020b).

Avant la pandémie, l'Organisation internationale du travail et l'UNICEF estimaient qu'à travers le monde 11,2 % des garçons et 7,8 % des filles travaillaient (OIT et UNICEF, 2021). Un tiers des répondants à l'enquête sur l'EGER ont indiqué qu'ils avaient constaté une augmentation de la prévalence du travail des enfants en lien avec les fermetures d'écoles dues à la COVID-19, mais aucun n'était en mesure de définir si ce phénomène touchait plus les filles ou les garçons.

Le travail des enfants pendant la pandémie de COVID-19 est un phénomène paradoxal. Les enfants sont privés d'école pour respecter les mesures de distanciation sociale et limiter la propagation de la COVID-19. Pourtant, une fois à la maison, ils exercent d'autres activités pour augmenter les revenus de leurs familles. Par exemple, ils travaillent dans les champs et [vont vendre des produits sur le marché]. Il y a peu de risque de propager la COVID-19 en travaillant dans les champs, mais il est plus dangereux de se rendre sur les marchés. – Dr Okwen Patric Mbam, Effective Basic Services (eBASE), Cameroun

La GSCA a démontré que le travail des enfants était très fortement influencé par la situation économique du foyer. Toutefois, les distinctions entre travail formel et informel ainsi qu'entre soutien aux activités familiales et/ou travaux agricoles, d'une part, et emploi en dehors du cadre familial, d'autre part, n'étaient pas claires. Les recherches ciblées menées au Bangladesh et au Pakistan ont permis de constater que les garçons et les filles des régions pauvres et rurales étaient davantage susceptibles de démarrer une activité économique.

La prévalence du travail des enfants augmente surtout en milieu urbain, mais on observe également un fort exode rural des enfants. Ils quittent leurs familles à la campagne pour s'installer en ville chez des proches afin de travailler. On l'observe le plus souvent chez les filles qui vont garder des enfants. On voit aussi beaucoup d'enfants exercer de petits travaux : ils surveillent les troupeaux, vendent des produits sur le marché, vont chercher de l'eau, etc. – Caroline Adokorach, Geneva Global, Speed School, Ouganda

Plusieurs membres du groupe de réflexion sur la GSCA ont signalé qu'il était attendu que les garçons travaillent pour leur famille afin de subvenir à ses besoins ou de contribuer aux activités familiales. Cette attente a été exacerbée par les fermetures d'écoles et par les difficultés économiques liées aux confinements et aux pénuries causées par la pandémie.

Mon père est agriculteur. Il me demande parfois de l'aider dans les champs. Il ne le faisait pas quand j'allais à l'école, mais pour le moment je n'ai plus école, alors je vais travailler avec lui. – Entretien approfondi avec un garçon de 17 ans, Chapainawabganj, Bangladesh

Les effets des confinements dus à la COVID-19 sur le travail des adolescents sont très variables selon le contexte et l'âge, comme l'a montré l'Étude mondiale sur le genre et l'adolescence GAGE (Gender and Adolescence: Global Evidence) qui a présenté des conclusions sur le Bangladesh, l'Éthiopie, la Jordanie et la Palestine (Gaza et Cisjordanie). Les jeunes adolescents étaient généralement moins susceptibles de travailler que les enfants plus âgés. En Jordanie, 45 % des garçons plus âgés (15-19 ans) et 12 % des filles du même âge ont fait état d'un accroissement du temps consacré au travail rémunéré depuis le début de la pandémie (Jones et al., 2021).

Dans les zones urbaines de l'Éthiopie, où 19 % des garçons plus âgés (15-19 ans) et 15 % des filles du même âge exerçaient une activité rémunérée avant la pandémie, la grande majorité ont indiqué avoir perdu cette source de revenus, ce qui a aggravé la pauvreté dans leurs foyers (Baird et al., 2020a). Les filles des zones rurales ont dit avoir été obligées de migrer pour trouver du travail rémunéré, ce qui était complexe en raison des restrictions

de déplacement et des mesures de distanciation sociale. Toutefois, certaines participantes à l'étude GAGE ont affirmé que d'autres membres de leur foyer avaient effectué certaines tâches ménagères à leur place pour leur laisser le temps d'étudier. Dans d'autres contextes,

les garçons ont reçu davantage de soutien de leur famille pour qu'ils puissent poursuivre leurs études (Jones et al., 2021). Les effets de cette réorganisation familiale sur la participation des filles et des garçons aux activités d'apprentissage ne sont pas clairement démontrés.

Les recherches menées au Pakistan dans le cadre de la GSCA ont révélé que les garçons participaient davantage que les filles aux activités génératrices de revenus. Leur travail était influencé par les normes de genre. Dans les villes des districts de Gujrat et Rahim Yar Khan, les filles qui travaillaient exerçaient uniquement des activités en intérieur (broderie, soutien scolaire, etc.), alors que les garçons travaillaient dans les champs de piments ou de coton ou accompagnaient leur père (pour tenir leur boutique, par exemple) les jours où les écoles étaient partiellement fermées. Les normes de genre ont également influencé les emplois trouvés par les adolescents, filles et garçons, qui ont quitté leurs communautés pour aller travailler. La migration des filles était également associée à des craintes pour leur sécurité et leur bien-être.

Les entretiens approfondis menés dans le cadre de la GSCA au Mali ont montré que la récession économique entraînée par la pandémie a conduit certains adolescents à changer de ville pour trouver du travail. Les garçons ont exercé des activités manuelles telles que la soudure, la charpenterie et la menuiserie. D'autres ont été engagés dans les mines ou sont devenus apprentis chauffeurs, mécaniciens ou agriculteurs. Au Pakistan, les personnes interrogées ont dit craindre que la migration expose les adolescents, et en particulier les filles, à des risques accrus. L'aggravation des risques liés à la santé et à la protection des filles et des femmes qui se déplacent a également été soulignée dans un rapport basé sur des enquêtes menées auprès de plus de 1 000 femmes et d'autres recherches qualitatives en Afghanistan, en Équateur et en Turquie (CARE, 2021).

// À vrai dire, les adolescents qui sont restés chez eux pour effectuer les tâches ménagères sont chanceux. Dieu seul sait à quoi s'exposent ceux qui ont choisi l'exode et [qui ont migré]. – Responsable communautaire, homme, Mali

Si les garçons peuvent être amenés à soutenir la famille en effectuant des tâches manuelles ou en exerçant un emploi rémunéré, il semblerait qu'ils aient tout de même plus de temps libre que les filles. Comme l'a souligné une mère à Wajir, au Kenya, pendant un entretien :

// Les filles ont eu plus de tâches ménagères à faire. En tant que mère, j'étais plus détendue car mes filles étaient là pour m'aider à faire la lessive, à ramasser du bois et à préparer les repas pour la famille, par exemple. Quant aux garçons, ils ne participaient pas aux tâches ménagères. Ils ne faisaient que jouer au football.

Dans plusieurs études, menées notamment en Équateur, en Allemagne, en Italie, au Nigéria et au Pakistan, il a été souligné que les garçons avaient plus de temps libre pour dormir ou pour jouer sur des appareils mobiles, par exemple. C'est du temps qu'ils auraient consacré à des activités éducatives si les écoles avaient été ouvertes (Asanov et al., 2020 ; Grewenig et al., 2020 ; Fonds Malala, 2020b-c). Une enquête auprès de 1 099 parents d'enfants d'âge scolaire en Allemagne a montré que les garçons consacraient une demi-heure de moins à leurs études, et que dans la plupart des cas ce temps était passé devant un jeu vidéo (Grewenig et al., 2020). Des informateurs clés ont souligné que le temps libre pouvait également être consacré à des activités illicites ou à haut risque. C'est ce que montre une étude sur l'augmentation des addictions

aux jeux vidéo chez les adolescents de Hong Kong (Chine) (Zhu et al., 2021b).

// Dès le début de la pandémie de COVID-19, des données non scientifiques suggèrent que les garçons ont eu davantage de temps libre. Ils ont passé plus de temps à jouer sur leur téléphone, à regarder la télévision ou à dormir. Mais les filles – en particulier les plus pauvres – ont passé plus de temps à s'occuper de leurs jeunes frères et sœurs, à faire la vaisselle, à préparer les repas, à entretenir le poulailler ou à garder le bétail. Elles n'ont pas occupé leur temps libre en regardant la télé et encore moins en jouant. On constate donc que l'effet de la pandémie sur le temps passé en dehors de l'école a été différent pour les filles et les garçons. – Entretien avec une informatrice clé : Antara Ganguli, directrice du Secrétariat de l'UNGEI

Les enquêtes sur l'utilisation du temps montrent qui se consacre à l'apprentissage à distance en comparaison avec d'autres activités. Toutefois, celles menées pendant la pandémie utilisaient souvent des méthodes et des définitions différentes pour estimer le temps consacré aux activités d'apprentissage, et leurs résultats ne sont donc pas comparables. Un sondage rapide effectué par téléphone auprès de 1 500 élèves de l'enseignement secondaire en Équateur, en avril et mai 2020, a permis de démontrer que « les garçons et les filles étaient

tout autant susceptibles d'étudier le matin, mais qu'en fin d'après-midi, les filles étaient plus nombreuses à poursuivre leurs activités d'apprentissage, alors que les garçons allaient se distraire. Si l'on associe ce résultat aux écarts entre les genres dans le temps consacré aux tâches

ménagères, cela tend à montrer que les filles risquent davantage d'être fatiguées par l'instruction à domicile » (Asanov et al., 2020 : 8-9). Les résultats peuvent varier non seulement en fonction du genre mais aussi du lieu de vie et du niveau de revenu du foyer (voir **Tableau 1**).

Tableau 1: Genre et emploi du temps pendant les fermetures des écoles au Pakistan

	TÂCHES MÉNAGÈRES	ACTIVITÉS RÉCRÉATIVES (SANS TIC)	ACTIVITÉS RÉCRÉATIVES (UTILISANT LES TIC)
FILLES	Augmentation* Les filles de tous les districts ont indiqué qu'elles consacraient plus de temps qu'auparavant aux tâches ménagères. Dans les districts de Gujrat et Rahim Yar Khan, certaines ont commencé à exercer des activités génératrices de revenus.	Diminution* Les activités récréatives ont quasiment disparu de leur emploi du temps lorsque les écoles et les centres commerciaux ont fermé et lorsque les réunions de famille ont été interdites. Elles ont été alors privées d'accès à tous leurs lieux de socialisation habituels en dehors de leurs foyers.	Effets mitigés* Les filles issues d'un milieu plus favorisé et de foyers urbains étaient plus susceptibles de faire état d'une augmentation de l'utilisation de leurs téléphones mobiles que celles vivant dans des familles plus pauvres et les zones rurales.
GARÇONS	Effets mitigés* Très rares sont les garçons qui ont signalé qu'ils participaient aux tâches ménagères. En revanche, plusieurs d'entre eux ont dit avoir exercé des activités génératrices de revenus dans les districts de Gujrat et Rahim Yar Khan.	Augmentation* La grande majorité des garçons ont indiqué que pendant les fermetures d'écoles ils passaient le plus clair de leur temps dehors avec leurs amis.	Augmentation* Dans tous les districts, les garçons étaient plus nombreux que les filles à dire qu'ils passaient plus de temps sur leurs téléphones mobiles (notamment pour jouer au jeu vidéo PUBG). C'est moins le cas pour les garçons pauvres et vivant dans les zones rurales.

Remarque : * Par rapport au niveau observé avant les fermetures d'écoles dues à la pandémie.

Source : Recherches menées au Pakistan dans le cadre de la GSCA.

Les différences d'utilisation du temps entre les filles et les garçons peuvent être très nettes ou bien inexistantes. Une enquête menée en 2020 auprès d'adolescents âgés de 12 à 21 ans aux États-Unis a montré que les garçons étaient davantage susceptibles de se concentrer sur leur éducation (c'est-à-dire qu'ils consacraient deux fois plus de temps à leurs études qu'à leurs autres activités), tandis que les filles étaient plus nombreuses à indiquer qu'elles travaillaient pour gagner de l'argent ou qu'elles passaient du temps avec leurs amis. Dans une étude italienne, les deux tiers des 978 adolescents interrogés ont indiqué avoir plus de travail à la maison et 40 % ont dit avoir moins de temps libre, mais aucun écart significatif entre les filles et les garçons n'a été relevé (Commodari et La Rosa, 2020). Des écarts entre les genres ont été signalés

dans la manière d'occuper le temps libre : les garçons ont eu tendance à privilégier leurs loisirs, la télévision et les jeux vidéo, et les filles ont été plus nombreuses à signaler une augmentation de leur temps passé sur les réseaux sociaux. Une étude chilienne (Mancilla, 2021) a par ailleurs montré que les filles passaient en moyenne plus de temps à étudier que les garçons, mais aussi plus de temps à effectuer des tâches ménagères. Il est nécessaire de faire appel à des instruments standardisés pour identifier d'éventuels schémas liés au genre dans l'emploi du temps libre dans différents contextes (par exemple, selon le niveau de revenu des pays ou les différents groupes d'élèves) et pour identifier leurs répercussions sur l'apprentissage lorsque les écoles sont fermées.

Selon plusieurs études sur les expériences vécues, dans des contextes variés, par des élèves en situation de handicap qui étudiaient à distance, ces derniers étaient souvent désavantagés par la rareté du matériel pédagogique accessible ou par l'absence d'une instruction spécialisée (Banati et al., 2020 ; Dickinson et al., 2020 ; Jones et al., 2021 ; Leonard Cheshire, 2020 ; Scarpellini et al., 2021 ; Sharpe et al., 2021). Il a été démontré que les adolescents en situation de handicap en Éthiopie et en Jordanie étaient un peu moins susceptibles d'utiliser les technologies pour l'apprentissage à distance (15 %) que leurs camarades sans handicap (22 %). Malheureusement, aucune de ces études ne comprenait de données ventilées par sexe. Plusieurs spécialistes ont dit craindre que les inégalités persistantes entre les genres et l'inaccessibilité de l'apprentissage à distance pendant la pandémie pour de nombreuses filles et femmes en situation de handicap ne soient synonymes d'occasions manquées et de revers pour toute une génération (UNFPA et Women Enabled International, 2021). Il est indispensable d'obtenir des données complémentaires, faute de quoi, nous ne pourrions ni comprendre pleinement ni atténuer les conséquences liées au genre de la pandémie (ONU Femmes et al., 2021).

L'éducation des filles dans les situations d'urgence était déjà un défi avant la pandémie : les filles réfugiées ont deux fois moins de chances que les garçons d'être scolarisées dans l'enseignement secondaire, et les récents progrès obtenus dans ce domaine ont majoritairement été en faveur des garçons (Giannini et Albrechtsen, 2020 ; UNHCR, 2020). Selon une étude de CARE sur les femmes réfugiées, migrantes et les personnes déplacées à l'intérieur de leur pays, 63 % des femmes originaires d'Afghanistan et 30 % des femmes originaires de Turquie ont indiqué que leurs filles n'avaient pas pu continuer à étudier pendant les fermetures d'écoles. Elles ont notamment cité comme obstacles un accès insuffisant aux outils technologiques et la barrière de la langue. Pour les Syriens réfugiés en Turquie, qui parlent arabe pour la plupart, la langue d'enseignement est le turc. Malgré ces difficultés, la grande majorité des participantes à l'étude – 91 % en Turquie et 95 % en Afghanistan – ont dit que leurs filles avaient pu retourner à l'école une fois les établissements rouverts (CARE, 2021). Il convient de mener davantage de recherches dans ces contextes spécifiques.

Fracture numérique entre les genres et perte d'apprentissage

La fracture numérique entre les genres était déjà un phénomène reconnu bien avant la pandémie de COVID-19 (voir **Encadré 3**). Ce terme englobe l'accès différencié aux smartphones et autres appareils mobiles ; les obstacles culturels, financiers et logistiques qui empêchent les filles d'accéder à Internet aussi souvent

que les garçons ou les privent totalement d'un tel accès ; les écarts entre les genres en matière de compétences numériques ; les rôles de genre et les attentes qui donnent aux garçons plus de temps et de liberté pour utiliser les appareils électroniques ; et une conception des TIC ne tenant pas compte des perspectives et des centres d'intérêt des femmes et des filles (UNESCO et EQUALS, 2019).

ENCADRÉ 3

La fracture numérique entre les genres

Comme l'a montré un examen de la littérature sur le sujet réalisé par l'UNICEF, les inégalités entre les genres dans le monde réel se retrouvent dans le monde virtuel. Les femmes et les filles adoptent et utilisent les outils numériques nettement moins que les hommes et les garçons. À ce jour, peu de travaux de recherche ont porté sur les écarts liés au genre dans l'accès au numérique des enfants de moins de 18 ans. Toutefois, les quelques données disponibles indiquent pour les filles un schéma similaire à celui observé pour les femmes, c'est-à-dire un accès et une utilisation moindres. Dans les pays disposant de données sur ce point, les filles âgées de 15 à 19 ans étaient moins susceptibles que les garçons d'avoir utilisé Internet au cours des 12 derniers mois, et elles étaient aussi moins nombreuses à posséder un téléphone mobile. Les écarts les plus importants ont été observés dans les pays d'Asie du Sud. Par exemple, le taux d'utilisation d'Internet par les garçons était deux fois supérieur à celui des filles au Népal, et même quatre fois supérieur au Pakistan. Les garçons sont près de 30 % de plus que les filles à posséder un téléphone mobile au Bangladesh, au Népal et au Pakistan. L'accès hebdomadaire aux moyens d'information était également nettement moindre chez les adolescentes en Afghanistan, en Inde, au Népal et au Timor-Leste. Une autre étude, menée par Girl Effect et la Fondation Vodafone (2018), a montré que par rapport aux filles les garçons avaient 1,5 fois plus de chances de posséder un téléphone mobile et 1,8 fois plus de chances de posséder un smartphone. Plus de la moitié des filles (52 %) empruntent un téléphone mobile quand elles veulent accéder aux outils numériques, contre 28 % des garçons.

Pour plus d'informations sur la fracture numérique entre les genres, voir Tyers-Chowdhury et Binder, 2021.

Si les stratégies numériques d'apprentissage à distance ne tiennent pas compte des dynamiques qui sous-tendent la fracture numérique entre les genres, l'apprentissage des filles peut être fortement entravé (OECD, 2018). Selon une enquête portant sur 322 adolescents et jeunes participants aux programmes FutureLife-Now! et School's Out dans cinq pays de la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC) – Lesotho, Malawi, Madagascar, Zambie et Zimbabwe – 23 % des garçons ayant répondu ont affirmé qu'ils avaient pu continuer à étudier sans problème, contre seulement 12 % des filles. Parmi les répondants, 28 % des garçons ont toujours bénéficié d'un accès à Internet pour les aider à travailler, contre 15 % des filles. En outre, 30 % des filles avaient un accès à Internet très limité, voire inexistant, contre 21 % des garçons (MIET AFRICA, 2021 : 57).

De nombreux informateurs clés interrogés dans le cadre de la GSCA ont souligné que les filles avaient moins de chance que les garçons de posséder un appareil mobile permettant d'aller sur Internet ou d'avoir accès

à un tel appareil, ce qui a compliqué leur participation à l'apprentissage à distance pendant les fermetures d'écoles (voir l'exemple dans l'**Encadré 4** page suivante). Même si un informateur a signalé que certains parents avaient acheté des téléphones pour faciliter l'apprentissage de leurs filles, d'autres données suggèrent que les obstacles et les restrictions à l'utilisation d'un téléphone mobile ont été plus importants pour les filles que pour les garçons. Par exemple, dans une étude réalisée en Inde, 26 % des filles ont affirmé qu'elles pouvaient utiliser le téléphone de la famille dès qu'elles le souhaitaient, contre 37 % des garçons (Ghatak et al., 2020). Les résultats d'une étude menée par Khan et al. (2021) auprès de 385 élèves du secondaire (de la 8e à la 12e année d'études) à Delhi montrent que les filles et les garçons ont tout autant pu utiliser correctement le matériel pédagogique en ligne, mais ont fait état d'un sentiment d'isolement vis-à-vis de leurs camarades. D'autres travaux (Banati et al., 2021) suggèrent que les garçons pourraient avoir un meilleur accès à des téléphones personnels et à une connexion Internet car ils sont davantage susceptibles de travailler et d'avoir plus de moyens financiers.

ENCADRÉ 4

Conclusions de la GSCA quant aux limitations liées au genre de l'accès à Internet et aux données au Pakistan

Au Pakistan, les écoles privées disposant de ressources suffisantes ont organisé des cours en ligne pour leurs élèves, tandis que les écoles publiques ont opté pour des solutions sans technologie (telles que la distribution de supports pédagogiques imprimés) ou de basse technologie (comme la création de groupes WhatsApp pour maintenir le contact entre les enseignants et les élèves, et la diffusion de conférences à la télévision dans le cadre du programme TeleSchool). Parmi les élèves ayant participé aux groupes de réflexion de la GSCA et aux entretiens menés dans trois districts, 11 filles sur 25 (44 %) – toutes dans le district urbain de Rawalpindi – et 41 garçons sur 44 (93 %) ont dit posséder un téléphone mobile à usage personnel. Les filles qui ne possédaient pas de téléphone mobile ont indiqué qu'elles utilisaient celui d'un proche, en général leurs pères.



Les recherches effectuées dans le cadre de la GSCA ont démontré que les normes culturelles influençaient l'accès des filles aux technologies pour étudier. Dans une étude réalisée au Pakistan (Ghatak et al., 2020), des parents ont indiqué qu'ils hésitaient à fournir des téléphones mobiles à leurs filles et supervisaient constamment leur utilisation de ces appareils pour les protéger et les surveiller. Les garçons n'étaient pas soumis à de telles restrictions (*Ibid.*) Le Fonds Malala (2020c) a également révélé que la crainte des filles à demander un téléphone mobile constituait un obstacle courant à l'apprentissage en ligne. Cette crainte s'est révélée liée au contrôle exercé par les hommes sur les téléphones. Les filles qui pouvaient en utiliser un empruntaient celui de leurs mères ou d'une autre femme de leur entourage. Dans une étude GAGE, des filles de Jordanie ont fait état de restrictions et d'une surveillance de leur utilisation du téléphone plus fortes que celles imposées aux garçons (Jones et al., 2021). En revanche, une autre étude portant sur la Jordanie a montré que les filles plus âgées étaient plus nombreuses que les garçons du même âge à affirmer que leurs familles avaient facilité leur accès aux applications mobiles pédagogiques, ainsi que l'organisation de groupes de travail en ligne ou par téléphone (Baird et al., 2020b).

/// Mes frères aînés ont des smartphones... alors si j'ai vraiment besoin de quelque chose, ils me laissent les utiliser et m'aident à télécharger des documents. Je peux seulement utiliser les téléphones de temps en temps, ce ne sont pas les miens donc je ne peux pas les garder. – Entretien approfondi avec une fille de 13 ans, Khushtia, Bangladesh

Les compétences numériques constituent un élément essentiel de la fracture numérique entre les genres qui existait avant la COVID-19. Par exemple, une analyse de l'UNICEF a montré des écarts significatifs entre les genres dans les compétences en TIC des adolescents scolarisés dans sept des huit pays d'Afrique subsaharienne (Amaro et al., 2020). Pourtant, seule une étude analysée dans la GSCA identifiait les compétences numériques comme un obstacle direct à l'apprentissage des filles dans les milieux à faible revenu (Jones et al., 2021). Des recherches complémentaires sur ce point sont nécessaires.

L'insuffisance des compétences numériques (perçue ou réelle) concerne également les enseignantes et en particulier les enseignantes. C'est ce qu'ont montré des études menées en République islamique d'Iran (Farnaz et Vahedi, 2021), en Slovaquie (Loziak et al., 2020) et en Espagne (Portillo et al., 2020). Selon une enquête menée auprès d'un échantillon de commodité composé de 4 589 enseignants de tous les niveaux au Pays basque (Espagne), les hommes à qui l'on demandait d'autoévaluer leurs compétences numériques s'attribuaient de meilleurs scores que les femmes (Portillo et al., 2020). Les enseignantes du primaire en Slovaquie ont fait état d'une augmentation de leur niveau de stress liée à l'enseignement en ligne (Loziak et al., 2020). Parmi les facteurs cités pour expliquer ce phénomène figuraient la préparation du matériel pédagogique, l'intensité de la communication avec les enfants et leurs parents, l'utilisation des outils technologiques pendant de longues

périodes, la pression associée à la gestion du temps et les consignes provenant de la direction des établissements perçues comme peu claires. La fracture numérique est l'une des raisons qui a poussé plusieurs gouvernements à adopter une approche multimodale pour l'apprentissage à distance, dont le Bangladesh (voir **Encadré 5**).

Genre et décrochage scolaire

Outre les pertes d'apprentissage, l'UNESCO a estimé que, dans le monde, 23,8 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes, du préprimaire à l'enseignement supérieur, dont 11,2 millions de filles et de jeunes femmes, pourraient abandonner l'école ou ne plus y avoir accès en raison du seul impact économique de la pandémie (Nations Unies, 2020). D'autres estimations sont encore plus pessimistes et annoncent le chiffre de 20 millions de filles et de jeunes femmes issues des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire (Fonds Malala, 2020d). Selon la Banque mondiale, les filles âgées de 12 à 17 ans risquent davantage d'abandonner l'école dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur, tandis que ce sont les garçons dans les pays à revenu intermédiaire supérieur et à revenu élevé (Azevedo et al., 2020). La multiplication des décrochages scolaires peut avoir des effets dévastateurs sur l'avenir des enfants, ainsi que des répercussions intergénérationnelles sur la santé et la nutrition, la croissance économique et de nombreuses autres incidences.

L'expérience tirée des crises passées, comme le tremblement de terre de 2004 au Pakistan, suggère que les risques de décrochage pourraient persister ou augmenter après la réouverture des écoles (Andrabi et al., 2020). Les estimations basées sur la situation en Sierra Leone après la pandémie du virus Ebola laissent entrevoir des niveaux élevés de décrochage scolaire après la réouverture des écoles (Bandiera et al., 2019 ; Smith, 2021) ; ces taux étaient sensiblement plus élevés pour les filles qu'en Guinée, en particulier dans les zones rurales (Smith, 2021).

Les données sur le retour à l'école restent rares dans de nombreux contextes, en raison de la recherche limitée pendant les fermetures d'écoles en cours et de la faible disponibilité de données administratives nationales. Toutefois, certaines études publiées fournissent des informations. Au Bangladesh, 91 % des filles interrogées souhaitaient retourner à l'école, contre 86 % des garçons, avec peu de variation entre les familles plus ou moins vulnérables (Baird et al., 2020c : 9). Aucune différence n'a été constatée entre les filles et les garçons en Éthiopie (Baird et al., 2020a : 4). Cependant, des données (Jones et al., 2021 : 14) ont indiqué que 51 % des aidants d'adolescentes pensaient qu'elles ne retourneraient pas à l'école, contre 41 % des aidants d'adolescents. Le Fonds Malala a constaté qu'à Addis-Abeba, en Éthiopie, il y avait peu de différence entre les genres dans les opinions sur le retour à l'école, mais la différence était plus marquée dans les familles subissant davantage l'insécurité alimentaire et le manque de revenus dans la province de Gambela, où plus de garçons avaient l'intention de retourner à l'école par rapport aux filles. Cette tendance était inversée

Étude de cas : apprentissage à distance multimodal au Bangladesh

Les recherches menées dans le cadre de la GSCA ont examiné les dimensions de genre d'une solution d'apprentissage à distance hybride, mêlant basse technologie et haute technologie. S'adressant aux élèves du primaire et du secondaire, cette solution reposait sur les modalités suivantes :

- Des leçons ont été diffusées sur la chaîne de télévision nationale Sangsad Bangladesh. Pour les élèves du primaire, des sessions de 20 minutes chacune étaient consacrées à chaque matière, pour une durée totale de deux heures. C'est un programme commun qui a été suivi. Pour les élèves du secondaire, 10 cours de 20 minutes chacun ont été diffusés.
- Des cours enregistrés pour les élèves de la 6^e à la 10^e année d'études ont été mis en ligne sur deux chaînes YouTube.
- Des leçons ont été diffusées sur une radio communautaire. L'UNESCO a apporté son soutien à ce programme destiné aux élèves de la 1^{re} à la 5^e année d'études primaires.
- Les enseignants ont donné chaque semaine des devoirs à remettre en personne ou en ligne. Les élèves ont ainsi fait 16 devoirs sur une période de 45 jours.

Des données quantitatives et qualitatives ont été obtenues grâce à :

- Une enquête longitudinale en trois phases menée par téléphone auprès de 479 filles qui participent au projet *Keeping Girls in Schools to Reduce Child Marriage in Rural Bangladesh* (Scolariser les filles pour lutter contre le mariage des enfants dans les zones rurales du Bangladesh). La première phase, qui a eu lieu en avril 2020, a permis d'obtenir les données de référence. Les deuxième et troisième phases, en juin et septembre, avaient pour but de détecter d'éventuels changements dans le temps. Les participantes, âgées de 12 à 19 ans, vivaient dans trois districts : Chapainawabganj, Kushtia et Sherpur. Elles étaient 479 pour la première phase de l'enquête, 453 pour la deuxième et 448 pour la troisième.
- Trente-six entretiens approfondis avec des participantes à l'étude longitudinale, mais aussi des garçons, des parents, des enseignants, des informateurs clés et des parties prenantes du secteur national de l'éducation.

Principales conclusions : participation à l'apprentissage à distance

Parmi les participants à l'étude longitudinale, uniquement des filles, la plupart (95 % dans la phase 1, 94 % dans la phase 2 et 85 % dans la phase 3) ont indiqué avoir étudié avec l'aide des membres de leur famille, en l'absence d'un soutien institutionnel. Cela démontre l'importance de l'accompagnement familial pour la continuité pédagogique.

Les réponses à l'enquête ont montré que l'outil le plus facilement accessible pour l'apprentissage à distance était la télévision. À l'inverse, l'ordinateur était l'outil le moins accessible. Toutefois, les leçons télévisées n'ont rencontré qu'un faible succès : au cours de la phase 3, un tiers des filles seulement ont indiqué qu'elles les suivaient. La part des filles reconnaissant qu'elles n'étudiaient pas a augmenté, passant de 1 % pour la phase 1 à 10 % pour la phase 3.

Le recours déclaré à du soutien scolaire privé informel a fortement augmenté tout au long de l'étude, passant de 5 % pour la phase 1 à 25 % pour la phase 3. Même s'il est depuis longtemps interdit aux enseignants de dispenser des cours informels, de nombreux adolescents, parents et enseignants interrogés considéraient qu'il s'agissait du seul moyen viable d'assurer la continuité pédagogique, étant donné les limites des autres solutions. Dans la très grande majorité des cas, ces cours privés étaient hors de portée des foyers les plus pauvres. Cela laisse entrevoir un rapport entre le poids des écarts de richesse dans la perte d'apprentissage et la continuité pédagogique qui mériterait d'être étudié plus avant.

Principales conclusions : obstacles et défis de l'apprentissage à distance

Bien que les répondants à l'enquête aient indiqué que la télévision était la technologie la plus accessible pour l'apprentissage à distance, seulement un peu plus de la moitié (51,8 %) ont déclaré que leur foyer en possédait une. Alors que la grande majorité des répondants (95 %) ont indiqué que leur foyer possédait un téléphone mobile, seuls 24 % ont déclaré avoir un smartphone. Certaines des filles ont pu utiliser les téléphones des membres de leur famille, mais ils n'étaient pas toujours disponibles. Lors des entretiens, certains parents ont dit craindre que leurs filles fassent un mauvais usage de ces appareils mobiles, et qu'elles s'en servent pour entretenir des relations amoureuses. Comme mentionné précédemment, cette crainte a également été exprimée dans d'autres pays.

dans la province d'Amhara (Fonds Malala, 2020a : 12). D'après l'étude de Ghatak et al. (2020 : 18-19) sur des familles pauvres de trois États de l'Inde, 78 % des garçons et 76 % des filles dans les foyers qui ne souffraient pas d'une pénurie alimentaire ou de revenus pendant le confinement ont indiqué qu'ils et elles retourneraient à l'école dès la réouverture, mais seulement 50 % des garçons et des filles dont les familles subissaient ces deux pénuries ont exprimé l'intention de retourner à l'école. L'incertitude quant au retour à l'école était encore plus grande chez les élèves inscrits dans des écoles privées, probablement en lien avec les frais de scolarité.

L'examen des chiffres relatifs au décrochage scolaire dans les données portant sur les fermetures d'écoles dues à la COVID-19 révèle déjà des écarts entre les genres. Au Bangladesh, une étude du Population Council a montré qu'une fille âgée de 12 à 15 ans sur 10 n'était pas retournée à l'école après la réouverture (Amin et al., 2020). Un autre informateur a signalé qu'au Ghana le taux de retour à l'école était très élevé à l'échelle nationale (supérieur à 97 %), mais que 60 % des élèves décrocheurs étaient des filles. Une étude menée dans quatre comtés du Kenya (Presidential Policy and Strategy Unit, Kenya et Population Council, 2021) a montré que 16 % des filles et 8 % des garçons de 15 à 19 ans n'avaient pas repris le chemin de l'école dans les deux mois qui ont suivi la réouverture. Ces données ont été recueillies entre février et mars 2021. Le taux de scolarisation avant la pandémie, qui a servi de référence, avait été mesuré en mars 2020.

La majorité des experts de l'éducation et du genre interrogés dans le cadre de la GSCA ont déclaré s'attendre à voir, ou ont déjà constaté, une baisse de la scolarisation parmi les populations qui étaient scolarisées avant les fermetures d'écoles dues à la pandémie. Ils anticipent également, ou remarquent déjà, une baisse plus marquée chez les filles. Les informateurs s'appuient sur l'expérience des crises passées – après lesquelles les parents avaient accordé la priorité à l'éducation des garçons ou réduit les dépenses liées à celle des filles, afin de faire face à leurs difficultés financières –, pour étayer l'hypothèse selon laquelle les filles pourraient représenter une part disproportionnée de décrocheurs scolaires après la pandémie de COVID-19.

Selon certaines études, les schémas observés en la matière dépendent du contexte. Les résultats des travaux de Save the Children et du Fonds Malala suggèrent que les garçons et les enfants les plus jeunes pourraient être les plus touchés, notamment au Cambodge, en Éthiopie, au Nigéria et au Pakistan (Fonds Malala, 2020a-c ; Hoeurn, 2021). Les garçons étaient également davantage exposés au risque de décrochage dans certains États du Mexique. Sur les 25 % d'adolescents âgés de 14 à 17 ans du Chiapas et du Yucatán qui avaient abandonné leurs études, ce sont les garçons du Chiapas qui sont les plus nombreux avec un taux de 37,5 % (Population Council, 2020).

Dans d'autres contextes, les filles et/ou les adolescents plus âgés semblaient davantage susceptibles de ne pas retourner à l'école (Bellerose et al., 2020 ; Youssef et Jones, 2020). Les obstacles au retour à l'école peuvent être répartis en plusieurs catégories : les préoccupations financières ; la prise en charge des tâches ménagères et des responsabilités professionnelles ; les inquiétudes

quant à la perte d'apprentissage et au décrochage ; le passage à l'âge adulte (associé notamment aux mariages et aux grossesses) ; et les préoccupations liées à la santé et la sécurité dans le contexte de la COVID-19. Les résultats de la GSCA au Kenya (**Tableau 2**) portant sur des adolescents âgés de 10 à 19 ans ont montré que, parmi celles et ceux qui n'étaient pas retournés à l'école après la levée des restrictions sanitaires, le motif le plus fréquemment invoqué – en dehors de la non-fréquentation d'un établissement scolaire avant la pandémie – était l'incapacité de payer les frais de scolarité.

Plusieurs études se sont intéressées aux facteurs aggravant le risque de décrochage scolaire. Dans le cadre d'une étude menée au Cambodge par Save the Children (Hoeurn, 2021), 7 609 élèves et aidants ont été interrogés dans les districts où le risque de décrochage scolaire était jugé particulièrement élevé. Le risque de décrochage était plus élevé de 2,1 % chez les garçons par rapport à celui mesuré chez les filles, et les enfants de foyers dirigés par des hommes avaient un risque de décrochage supérieur de 5,2 % à celui d'élèves issus de foyers dirigés par des femmes. Le risque était accru dans les familles ne parlant pas le khmer et dont les membres n'avaient pas reçu d'éducation. Selon une étude du Fonds Malala à partir d'une enquête réalisée au Pakistan en 2020, les frais de scolarité ont été mentionnés comme motif par 30 % des garçons et 24 % des filles, et la nécessité de travailler par 32 % des garçons et 16 % des filles (Fonds Malala, 2020c : 18).

Genre, santé et bien-être

Les écoles ne sont pas que des lieux d'apprentissage. Elles jouent un rôle essentiel pour la santé physique et mentale des élèves, ainsi que pour leur bien-être en général. Les programmes d'alimentation scolaire permettent aux enfants de rester en bonne santé et d'être dans les meilleures conditions pour apprendre. Ils peuvent également inciter les familles à envoyer les filles à l'école, ce qui a plus largement des effets positifs sur la prévention des mariages précoces, des grossesses précoces et non désirées et de l'exclusion sociale (Snilstveit et al., 2015 ; UNESCO, 2019 ; PAM, 2020a). En outre, l'éducation complète à la sexualité peut favoriser l'égalité des genres, promouvoir des normes sociales équitables et avoir des répercussions plus générales sur la santé sexuelle et reproductive et sur le bien-être (UNESCO, 2022b). Une partie de l'accompagnement assuré par les écoles, que ce soit sur place ou en orientant les élèves, tient compte du genre. Par exemple, les écoles peuvent fournir des informations indispensables, du soutien et du matériel relatifs à l'hygiène menstruelle (Sommer et al., 2021). Lorsque les écoles sont fermées, un grand nombre d'élèves sont privés de ce soutien, avec des effets négatifs potentiels sur leur capacité à apprendre mais aussi sur leur santé et leur protection.

Santé mentale

L'examen de la littérature mené dans le cadre de la GSCA a identifié plusieurs études décrivant l'impact des fermetures d'écoles sur la santé mentale. Ce thème se retrouve dans la plupart des études mentionnées dans l'Examen systématique des données portant sur les

Tableau 2 : Motifs du non-retour à l'école des adolescentes et adolescents âgés de 10 à 19 ans au Kenya, de février à mars 2021

		KILIFI % (N)		KISUMU % (N)		NAIROBI % (N)		WAJIR % (N)	
		Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
MOTIFS DU NON-RETOUR À L'ÉCOLE (POUR CEUX QUI N'ÉTAIENT PAS À L'ÉCOLE EN FÉVRIER/MARS 2021)	% (n) de jeunes non scolarisés, sur le total de l'échantillon de l'étude au Kenya	14 (72)	4 (9)	19 (57)	7 (8)	17 (74)	12 (8)	18 (75)	23 (158)
	N'alliaient pas à l'école avant la COVID	53 (38)	67 (6)	63 (36)	50 (4)	62 (46)	75 (6)	75 (118)	79 (59)
	Leurs familles ne pouvaient pas payer les frais de scolarité	69 (50)	44 (4)	35 (20)	13 (1)	54 (40)	0 (0)	17 (27)	15 (11)
	L'école est toujours fermée	3 (2)	11 (1)	2 (1)	0 (0)	4 (3)	0 (0)	4 (7)	8 (6)
	Ne voyaient pas l'intérêt de l'école	6 (4)	11 (1)	2 (1)	0 (0)	3 (2)	0 (0)	15 (24)	5 (4)
	Les parents ne voyaient pas l'intérêt de l'école	3 (2)	0 (0)	2 (1)	0 (0)	1 (1)	0 (0)	12 (19)	3 (2)
	Sont tombées enceintes	6 (4)	N/A	11 (6)	N/A	9 (7)	N/A	4 (7)	N/A
	Se sont marié(e)s	4 (3)	0 (0)	7 (4)	0 (0)	4 (3)	0 (0)	22 (34)	3 (2)
	Ont trouvé un travail	7 (5)	11 (1)	4 (2)	13 (1)	4 (3)	13 (1)	3 (5)	1 (1)

Source : Étude GSCA au Kenya.

effets liés au genre des fermetures d'écoles prolongées, commandé par l'UNESCO (UNESCO, 2022a). Il est abordé dans 41 des 92 études examinées. Ces études s'appuient sur des indicateurs variés pour mesurer les effets de la pandémie sur la santé mentale ; le stress dans les foyers, l'isolement social et les pertes d'opportunités faisaient partie des sujets fréquemment traités. Les conclusions montrent que les capacités de concentration et d'apprentissage des élèves ont diminué sous l'effet de l'inquiétude, du stress et de la dépression, trois facteurs qui pourraient aussi avoir des répercussions plus larges à court, moyen et long termes.

Selon plusieurs études, les filles ont plus souffert du stress, de l'anxiété et de la dépression que les garçons pendant les fermetures d'écoles dues à la COVID-19 (Porter et al., 2021 ; UNESCO, 2022a). Dans une étude italienne portant sur 2 064 adolescents de 11 à 19 ans, les filles ont été nettement plus nombreuses que les garçons à indiquer que l'école leur manquait (Esposito et al., 2021). Une étude réalisée à Hong Kong (Chine) auprès de plus de 2 800 élèves a montré que les filles étaient plus nombreuses que les garçons à ressentir du stress, de la pression liée à leurs études, de l'appréhension et de l'impuissance. Des résultats similaires ont été observés en Chine (Guo et al., 2020), en Tchèque (Ng et al., 2021), en France (Haesebaert et al., 2020), chez des adolescents en Grèce (Giannopoulou et al., 2021), chez des adolescents des zones rurales et urbaines en Italie (Mastorci et al., 2021), chez des enfants

et des adolescents en Espagne (Pizarro-Ruiz et Ordóñez-Cambor, 2021), chez des enfants âgés de 9 à 12 ans dans le Sud-Est de la Turquie (Zengin et al., 2021), aux États-Unis chez des athlètes adolescentes (McGuine et al., 2021) et des enfants de Floride – du jardin d'enfants à la 12^e année d'études (McKune et al., 2021), ainsi que chez des enfants en situation de handicap et défavorisés interrogés en Sierra Leone et en Zambie (Sharpe et al., 2021). Le stress psychosocial était aussi plus fort chez les adolescentes d'après les enquêtes GAGE en Côte d'Ivoire, en Éthiopie, en Jordanie et au Liban (Baird et al., 2020a ; Banati et al., 2020). Les auteurs ont associé cette observation aux vulnérabilités liées au genre qui existaient déjà dans ces sociétés. L'absence des mères a été citée comme une source d'anxiété dans une étude menée par Wang (2020) auprès de filles vivant dans des zones rurales de Chine. La pauvreté et l'insécurité familiale pendant la pandémie de COVID-19 ont été de très importantes sources de pression et d'anxiété pour les filles, mais aussi des obstacles à leurs apprentissages. Voir l'**Encadré 6** pour plus d'informations sur ce sujet, issues des études de cas par pays de la GSCA.

La santé mentale des garçons a également décliné. Selon une étude analysant des entretiens menés entre juillet et août 2020 à Kampala (Ouganda) avec 2 500 adolescents et jeunes hommes âgés de 10 à 24 ans – scolarisés ou non – 70,3 % ont affirmé être plus nerveux du fait des confinements liés à la COVID-19 (Matovu et al., 2021). Une étude portant sur 1 761 jeunes

rohingyas âgés de 10 à 19 ans, vivant dans des camps de réfugiés ou des communautés d'accueil à Cox's Bazar (Bangladesh), a montré que les confinements ont été plus difficiles à vivre pour les garçons. Cela pourrait être dû aux autres restrictions – limitation des déplacements et fermeture de magasins – qui ont plus touché les garçons que les filles (Gugliemi et al., 2020).

D'autres études font état de problèmes de santé mentale différents chez les filles et chez les garçons. Celle de Shukla et al. (2021) a montré que les adolescents, filles et garçons, s'inquiétaient de choses

différentes – les filles étaient plus nombreuses à se soucier de leur réussite scolaire et de leur santé physique, tandis que les activités sociales et récréatives préoccupaient davantage les garçons. Au Liban, sur un échantillon de 100 participants âgés de 15 à 19 ans, les filles ont décrit un sentiment partagé de solitude car les fermetures d'écoles prolongées avaient entraîné une perte de mobilité et de contacts sociaux. Elles ne pouvaient pas voir leurs amis, et les contacts téléphoniques limités ne permettaient pas de combler ce manque. Au cours d'entretiens, des adolescents syriens ont dit craindre davantage une augmentation de

ENCADRÉ 6

Conclusions de la GSCA sur la santé mentale au Bangladesh, au Kenya et au Pakistan

Dans l'étude longitudinale menée au Bangladesh dans le cadre de la GSCA, le nombre de filles disant souffrir d'isolement social et présenter des symptômes associés à la dépression a augmenté entre la phase 1 (en avril 2020) et la phase 3 (en septembre 2020). Au cours de la phase 3, plus de 8 filles sur 10 ont dit ressentir « parfois » ou « la plupart du temps » des symptômes de dépression. Dans d'autres contextes, au Bangladesh, des études ont montré que les effets étaient plus marqués chez les garçons, ce qui pourrait être dû aux autres restrictions – limitation des déplacements et fermeture de magasins – qui ont plus touché les garçons que les filles. Chez les adolescents vivant dans les quartiers informels urbains de Nairobi interrogés par téléphone en juin 2020 (dont 84 % étaient des filles), près de la moitié (46 %) ont affirmé qu'ils s'étaient sentis déprimés ou désespérés au moins une fois au cours des deux semaines précédentes.

“ J'étais anxieux car lorsque l'école a fermé nous étions sur le point de passer nos examens, et puis on nous a dit que personne ne savait quand nous pourrions retourner à l'école. C'était une source de stress pour moi car je me demandais quand nous allions retourner à l'école et quand nous serions prévenus. – Adolescent de 14 ans, Nairobi, Kenya

“ [La fermeture de l'école] a particulièrement affecté [les élèves qui avaient des examens à passer]. Les élèves de ces années charnières travaillaient dur et se préparaient à passer à l'étape suivante de leur vie, et maintenant ils sont coincés chez eux, anxieux et stressés car ils ne savent pas quand ils vont pouvoir terminer leur scolarité. – Responsable religieuse, Kisumu, Kenya

“ Lorsque nous sommes à l'école avec nos amis et nos camarades, nous sommes insouciantes. Le temps passe vite pendant les cours et pendant les moments de temps libre avec nos amis. Mais maintenant, je n'ai pas grand-chose à faire et parfois je suis en colère et je m'ennuie. Quand je suis fâchée, je me dis que j'aurais préféré que les écoles restent ouvertes pour pouvoir être avec tous mes amis. – Adolescente de 16 ans, Kushtia, Bangladesh

Parmi les adolescents interrogés au Kenya dans le cadre de la GSCA, beaucoup ont dit que leur stress était lié à la peur de prendre du retard dans leur scolarité, aux examens à passer et aux difficultés de concentration qui les empêchaient de bien étudier à distance. D'autres ont fait état d'une plus grande anxiété à l'idée de passer des examens car ils avaient oublié les notions acquises au cours de l'année scolaire précédente. Certains ont eu du mal à gérer l'augmentation soudaine de leur temps libre et le manque d'activités sociales. Les fermetures d'écoles les ont privés de leur seule source d'interaction avec des camarades, entraînant un sentiment d'isolement social plus fort et une santé mentale plus fragile chez les filles que chez les garçons. Pour certains enfants et adolescents, l'école peut être la seule source d'interactions sociales en dehors de leurs familles, ou du moins la principale. C'est également le cas au Pakistan où, en raison des règles culturelles et sociales conservatrices qui régissent les déplacements des filles en dehors du foyer, les écoles sont les principaux lieux de socialisation et de détente pour elles, quel que soit leur milieu socio-économique.

la violence et un effritement de la cohésion sociale. Des peurs liées à la hausse de la criminalité, traduisant une anxiété accrue, ont été signalées par certains garçons libanais (Banati et al., 2020).

Pendant les fermetures d'écoles, les élèves homosexuel(le)s, bisexuel(le)s, transgenres, intersexes et queers (LGBTIQ) peuvent perdre leur accès à des ressources et à des communautés qui contribuent à renforcer leur sentiment d'identité et leur résilience (DeMulder et al., 2020 ; Salerno et al., 2020). Mais en règle générale, les données relatives au vécu des élèves LGBTIQ pendant les fermetures d'écoles sont insuffisantes, notamment en ce qui concerne les potentielles répercussions psychosociales. Une étude portant sur cinq pays de la Communauté de développement de l'Afrique australe (Lesotho, Malawi, Madagascar, Zambie et Zimbabwe) a montré une intensification du sentiment d'isolement et de l'anxiété chez les élèves LGBTIQ pendant les confinements, car ils étaient privés du soutien psychosocial que leur apportent les enseignants et travailleurs sociaux à l'école (MIET AFRICA, 2021 : 67). Une autre étude aux États-Unis a révélé chez les jeunes âgés de 18 à 30 ans appartenant à une minorité sexuelle et de genre des niveaux de dépression, d'inquiétude et de tristesse plus élevés que chez les jeunes cisgenres de même âge (Kamal et al., 2021). Une étude sur les élèves LGBTIQ dans l'enseignement supérieur aux États-Unis (Salerno et al., 2020) a donné des résultats similaires. D'autres travaux ont montré que les épreuves traversées avant la pandémie, parmi lesquelles l'exposition à la violence familiale, à la violence scolaire et au harcèlement, ont aggravé la vulnérabilité des élèves LGBTIQ face aux facteurs de stress actuels dans le contexte de la COVID-19 (Conron et al., 2021 ; The Trevor Project, 2020).

Plusieurs études ont fait état d'un accroissement du stress chez les enseignantes, lié à l'utilisation des technologies numériques, notamment en République islamique d'Iran (Farnaz et Vahedi, 2021), en Slovaquie (Loziak, Fedáková et Čopková, 2020) et en Espagne (Portillo et al., 2020). L'étude qualitative de Tosso et al. (2020), réalisée à partir d'entretiens avec des professionnelles de l'éducation à Madrid (Espagne) a également montré que les enseignantes s'exposaient à un sentiment d'isolement, des problèmes de santé physique et mentale et des pressions supplémentaires lorsqu'elles se préoccupaient de la santé et la protection de leurs élèves, en plus de leurs responsabilités éducatives. Le stress lié à l'apprentissage en ligne a également été souligné dans le cadre de l'étude GSCA au Pakistan. Ce phénomène touchait à la fois les enseignants et les élèves qui ont eu du mal à s'adapter. Une étude menée auprès d'enseignantes du primaire en Slovaquie a montré une augmentation des facteurs de stress, parmi lesquels les difficultés associées à la préparation du matériel pédagogique, l'incertitude professionnelle et les problèmes de gestion du temps (Loziak et al., 2020).

L'éducation peut jouer un rôle protecteur contre la dépression et l'anxiété, mais ce n'est pas toujours le cas. Selon une enquête de Young Lives, chez les filles âgées de 18 et 19 ans en Inde, « celles qui étaient scolarisées à plein temps et qui participaient aux

activités étaient nettement moins susceptibles de ressentir des symptômes d'anxiété que les filles du même âge non scolarisées » (Ford et Singh, 2021 : 5). De même, une étude ougandaise a constaté que les adolescents et les jeunes hommes déscolarisés étaient plus anxieux que ceux qui poursuivaient leurs études. En général, les participants déscolarisés faisaient état de sentiments de tristesse et d'impuissance plus marqués que les participants scolarisés. Ils étaient également plus nombreux à avoir eu des pensées suicidaires pendant les confinements dus à la COVID-19 ; la part d'élèves concernés augmentant progressivement d'une tranche d'âge à la suivante (10-14 ans, 15-19 ans et 20-24 ans) (Matovu et al., 2021). Toutefois, une autre enquête de Young Lives menée en Éthiopie a montré que les filles âgées de 19 ans, dont l'éducation avait été perturbée, étaient « deux fois plus susceptibles de ressentir de l'anxiété et de signaler des symptômes de dépression », par rapport à celles qui n'étaient pas scolarisées (Ford et al., 2021).

Santé physique et nutrition

La plupart de la littérature relative à la santé physique et à la nutrition porte sur l'évolution de l'activité physique et de l'accès à des repas nutritifs pendant les fermetures d'écoles dues à la COVID-19. Des études menées dans plusieurs pays à revenu intermédiaire et élevé ont souligné le rôle des confinements et des fermetures d'écoles dans la réduction du temps consacré par les enfants et les adolescents à une activité physique, et qui semble coïncider avec une augmentation de l'usage récréatif des téléphones mobiles, des ordinateurs et de la télévision. Une activité physique réduite et une augmentation du temps passé devant les écrans ont été observées dans plusieurs études réalisées en Chine, en Espagne, aux États-Unis et à Hong Kong (Chine) (Commodari et La Rosa, 2020 ; Guo et al., 2021 ; McGuire et al., 2021 ; Ventura et al., 2021 ; Zhou et al., 2021 ; Zhu et al., 2021a). Les caractéristiques sociodémographiques des participants à ces études ont été variables, ainsi que les méthodes utilisées pour mesurer l'activité physique et le temps passé devant les écrans.

Les écarts entre les genres différaient en fonction du contexte et de la méthode de recherche employée. Toutefois, les chercheurs ont invariablement constaté que les enfants plus âgés et les adolescents consacraient moins de temps à l'activité physique et utilisaient davantage leurs téléphones et appareils électroniques que les enfants plus jeunes. L'étude de Abid et al. (2021) a montré que l'augmentation du temps passé devant les écrans, liée aux fermetures d'écoles et aux cours en ligne, avait eu davantage de répercussions négatives sur le sommeil des adolescentes tunisiennes que sur celui des adolescents. C'est aussi ce qu'indiquent les travaux de Guo et al. (2021) en Chine. Cette même étude, ainsi qu'une étude espagnole (Ventura et al., 2021) ont montré que pour les filles le temps passé devant les écrans pour des activités autres que scolaires avait augmenté plus que pour les garçons pendant les fermetures d'écoles. Toutefois, ces deux études laissent penser qu'avant la crise sanitaire les garçons passaient, en général, plus de temps devant les écrans que les filles.

De nombreuses études ont mis en lumière les possibles répercussions négatives et profondes d'une baisse de l'activité physique et d'une augmentation du temps passé devant les écrans, parmi lesquelles une hausse des risques d'obésité (An, 2020 ; Ventura et al., 2021) et de problèmes de santé mentale. Selon une étude portant sur des athlètes adolescents aux États-Unis, la suppression des interactions sociales liées à la pratique sportive pourrait contribuer à l'aggravation de l'anxiété et de la dépression. Les effets semblent plus marqués chez les filles, les jeunes adolescents, et les participants issus de familles à faible revenu (McGuine et al., 2021). Dans le même temps, l'augmentation du temps passé sur les réseaux sociaux (et donc devant les écrans) pourraient avoir eu des effets bénéfiques sur la santé mentale de certains groupes dans le contexte des fermetures d'écoles dues à la COVID-19. À titre d'exemple, aux États-Unis les jeunes appartenant à des minorités sexuelles ont davantage recherché un soutien communautaire en ligne via les réseaux sociaux (Wray-Lake et al., 2020).

On peut émettre l'hypothèse selon laquelle il existerait des écarts entre les genres en matière de sécurité alimentaire, lesquels s'expliqueraient par l'interruption des programmes d'alimentation scolaire et par la priorité accordée aux hommes dans la répartition des ressources alimentaires des foyers. Cependant, les données manquent pour confirmer ou infirmer des effets liés au genre sur la nutrition des élèves pendant les fermetures d'écoles. Une enquête menée en Catalogne auprès d'un échantillon d'enfants de moins de 17 ans, interrogés sur leurs habitudes en matière d'alimentation, de sommeil et d'usage de la télévision pendant le confinement, n'a pas mis au jour une modification significative des habitudes alimentaires (Ventura et al., 2021). D'autres travaux ont montré une baisse de la consommation alimentaire, particulièrement marquée chez les filles (Baird et al., 2020b : 4 ; Kenya, 2021 : 41). L'étude de Radwan et al. (2021), qui a comparé la qualité et la quantité des aliments consommés par des élèves du secondaire en Jordanie avant et après le confinement, a cependant conclu qu'avant le confinement la qualité et la quantité étaient supérieures pour les filles, tandis que pendant le confinement elles l'étaient pour les garçons. Les auteurs attribuent ce changement à la modification des activités due au confinement.

Tous les documents portant sur la nutrition n'abordent pas spécifiquement les fermetures d'écoles. La plupart s'intéressent aux modifications plus générales causées par les répercussions économiques, et il apparaît clairement que la situation socio-économique a fortement pesé sur la nutrition en fonction du genre pendant les confinements (UNESCO, 2022a). Parmi les répondants à une étude en ligne menée au Lesotho, au Malawi, à Madagascar, en Zambie et au Zimbabwe, 71 % des adultes et 52 % des jeunes ont signalé que l'exploitation économique et sexuelle des filles contre de la nourriture avait augmenté dans les zones rurales et fortement peuplées ou dans les habitations informelles, et que cela s'expliquait par la fermeture des écoles et l'interruption des programmes d'alimentation scolaire (MIET AFRICA, 2021 : 65). Il conviendra de réaliser d'autres travaux de recherche pour comprendre les répercussions des fermetures d'écoles sur l'insécurité alimentaire et leurs effets à long terme.

Santé sexuelle et reproductive

Les écoles étant fermées, nombreux sont les élèves qui ont été privés de tout accès à l'éducation complète à la sexualité, ce qui les rend plus vulnérables aux risques de grossesse précoce et non désirée, d'infections sexuellement transmissibles et de violence fondée sur le genre. La pandémie de COVID-19 est une crise aiguë susceptible de conduire à une réorientation des priorités sanitaires des communautés qui mettent l'accent sur la prévention de la transmission du virus, les campagnes de tests, la vaccination et le traitement. Par conséquent d'autres domaines, dont la santé sexuelle et reproductive, reçoivent moins d'attention et de ressources.

L'étude de MIET AFRICA au Lesotho, au Malawi, à Madagascar, en Zambie et au Zimbabwe a souligné que l'éducation complète à la sexualité avait été interrompue en raison des fermetures d'écoles et que les participants devaient compter sur leurs camarades ou sur les informations disponibles sur Internet pour répondre à leurs interrogations concernant la santé et les droits sexuels et reproductifs. Cette solution n'a pas toujours été satisfaisante (MIET AFRICA, 2021 : 66). Faute de pouvoir dispenser les programmes d'éducation complète à la sexualité à l'école, de nombreux pays ont opté pour des versions numériques de ces derniers (voir le Chapitre 3). Toutefois, les informations manquent sur la portée de ces initiatives (notamment auprès des groupes les plus marginalisés), leur efficacité et leurs effets plus généraux sur les connaissances, les attitudes et les comportements liés à la santé sexuelle et reproductive et, plus largement, à l'égalité des genres.

Selon l'UNFPA, environ 12 millions de femmes ont vu leur accès aux services de planification familiale perturbé pendant la pandémie. C'est ainsi que 1,4 million de grossesses non désirées ont été dénombrées en 2021 dans 115 pays à revenu faible et intermédiaire (UNFPA, 2021b). Les données disponibles portant sur une éventuelle augmentation des grossesses précoces et non désirées chez les adolescentes sont limitées, et leurs résultats ne sont pas concluants. Au Malawi, la fermeture des écoles, associée à la réduction des ressources économiques des familles pendant la pandémie de COVID-19, explique en partie l'augmentation de 11 % des grossesses chez les adolescentes entre janvier et août 2020, par rapport à la même période en 2019 (République du Malawi, 2020 ; UNFPA, 2021a). Au Kenya, les données quantitatives recueillies montrent qu'en février 2021, 13 % des filles de Kisumu, 5 % des filles de Nairobi et 4 % des filles de Kilifi étaient enceintes ou venaient d'accoucher (Kenya, 2021). Toutefois, l'équipe de la GSCA a consulté les données du système d'information sanitaire du Kenya pour comparer le nombre de premières visites prénatales des filles âgées de 15 à 19 ans, avant et après la pandémie, et n'a pas constaté d'augmentation des grossesses chez les adolescentes. Plus précisément, près de 390 000 visites ont été enregistrées entre mars 2019 et février 2020, contre près de 329 000 entre mars 2020 et février 2021. Le nombre de visites a donc plutôt baissé, mais cela est sans doute dû aux difficultés financières empêchant un certain nombre de filles de payer ces consultations, aux grèves des professionnels de santé ou encore à la crainte de contracter la COVID-19.

D'après l'Organisation mondiale de la santé, il faudra un certain temps pour obtenir une vision claire du tableau épidémiologique des grossesses précoces et non désirées. Il est possible que moins de grossesses aient été signalées parce que l'accès aux établissements de soins a été restreint en raison des craintes associées à la pandémie, parce que le recours aux services disponibles a généralement diminué (OMS, 2021) ou parce que les confinements ont limité les interactions sociales (et sexuelles).

Les grossesses précoces et non désirées mettent souvent un terme à l'éducation des filles, et des efforts supplémentaires sont nécessaires pour garantir leur accès à l'information et aux services. En Sierra Leone, les grossesses précoces ont augmenté de 65 % dans les districts les plus touchés par la pandémie d'Ebola (PNUD et Gouvernement de l'Irlande, 2015). Un grand nombre de jeunes mères n'ont pas pu retourner à l'école, car les établissements scolaires étaient interdits aux filles enceintes. Cette interdiction a ensuite été levée, mais il en existe encore ailleurs (Habib, 2020). Même en l'absence de politiques restrictives, les normes sociales et la stigmatisation empêchent souvent les filles enceintes et les mères adolescentes de poursuivre leurs études (World Vision International, 2020).

Protection

La protection contre les violences physiques, psychologiques et sexuelles est essentielle pour assurer un environnement d'apprentissage sûr et réactif en matière de genre. Comme l'a montré la GSCA, elle est particulièrement difficile à garantir dans le contexte des fermetures d'écoles dues à la COVID-19, en raison d'une restriction de l'accès aux services et au soutien, mais aussi d'une augmentation des risques. Cette section étudie les résultats de l'analyse portant sur la violence fondée sur le genre, le mariage d'enfants, le mariage précoce et forcé.

Violence fondée sur le genre

Il existe relativement peu de données sur les effets des pandémies et des épidémies sur l'exposition des enfants à la violence, comme l'indiquent l'examen rapide de l'UNICEF par Chavez Villegas et al. (2021) et l'Examen systématique des données relatives aux fermetures d'écoles prolongées commandé par l'UNESCO (2022a). Pendant l'épidémie du virus Ebola en Afrique de l'Ouest, des chercheurs ont voulu étudier les effets des mesures de contrôle des infections, parmi lesquels un accès moindre aux services de santé et de protection ou les fermetures d'écoles, sur l'exposition à la violence et l'exploitation sexuelles. Ils ont utilisé pour cela plusieurs méthodes et diverses sources parmi lesquelles des études qualitatives menées auprès des communautés, des enquêtes déclaratives, des registres de la police et des prestataires de services concernés et des rapports d'informateurs clés. Plusieurs de leurs travaux ont montré que les enfants vulnérables, les orphelins et les adolescentes étaient davantage exposés au risque de violences sexuelles et fondées sur le genre. Au contraire, quelques études mentionnées dans l'examen rapide de l'UNICEF faisaient état d'une moindre incidence. Les auteurs de cet examen ont toutefois souligné que ces

résultats s'appuyaient plutôt sur des perceptions que sur des mesures empiriques (Chavez Villegas et al., 2021).

Les projections laissent entrevoir une augmentation de la violence fondée sur le genre pendant la pandémie, avec des répercussions particulières pour les filles et les femmes qui ne pouvaient pas quitter les lieux qu'elles partageaient avec leurs agresseurs et qui n'avaient qu'un accès limité aux services (UN Women, 2020a ; UNDP, 2020 ; UNFPA, 2020a), mais aussi pour les enfants exposés à la violence (Bhatia et al., 2020). Néanmoins, il est très complexe de recueillir des données sur la violence à l'égard des enfants pendant la pandémie. Les experts s'accordent à dire que les chercheurs ne doivent pas demander aux enfants si eux-mêmes ou d'autres enfants ont subi des violences durant les confinements. Des questions directes sur ce sujet sensible peuvent réactiver des traumatismes chez les enfants (*Ibid.*)

À travers le monde, le fonctionnement des services de signalement des actes de violence a été grandement perturbé. Selon les bureaux de pays de l'UNICEF, entre mai et août 2020, les mécanismes existants qui permettaient de répondre à la violence à l'égard des enfants ont été lourdement touchés dans toutes les régions du monde, et les services associés ont même été complètement interrompus en Asie du Sud, en Europe de l'Est et en Asie centrale (UNICEF, 2020b). Dans certains contextes où ces services étaient encore proposés sous une forme ou une autre, les données suggèrent une augmentation des niveaux des faits de violence et de leur gravité. Par exemple, l'International Rescue Committee a signalé mi-2020 que ses prestataires de services en Amérique latine et dans les Caraïbes rapportaient une hausse significative de la violence, attestée par plusieurs éléments de mesure, allant de la multiplication des féminicides (meurtres de femmes) à l'augmentation générale des demandes d'aide ainsi que des recherches sur des sujets liés à la violence fondée sur le genre sur la plateforme de messagerie interactive CuéntaNos et auprès des services d'assistance en ligne et par téléphone (IRC, 2020a). Toutefois, ce type de témoignages donne peu d'informations sur les différences ou les similitudes quant à l'exposition des adultes et des enfants d'âge scolaire à la violence fondée sur le genre, les schémas liés au genre et d'autres dimensions de la violence qui pourraient être négligées.

Des études ont cherché à déterminer les effets des fermetures d'écoles sur le signalement des faits de maltraitance à l'égard des enfants, susceptibles de perpétuer le cycle de la violence familiale ou communautaire. Deux études, l'une portant sur les États-Unis et l'autre sur Mexico, ont ainsi fait état d'une réduction du nombre de signalements pendant les confinements. La première ne comportait pas de chiffres ventilés par sexe (Baron et al., 2020), et la seconde a montré une réduction plus marquée chez les femmes (Cabrera-Hernández et Padilla-Romo, 2020).

La violence fondée sur le genre a été identifiée comme une préoccupation majeure dans de nombreux contextes. La crainte des agressions sexuelles pendant les fermetures d'écoles a été mise au jour par des analyses menées en Équateur, au Chili et au Sénégal (Cejas et Demera, 2021 ; Dione et al., 2021). Un grand nombre des répondants à une enquête menée auprès de

105 organisations travaillant pour la plupart en Afrique dans le domaine de l'éducation des filles se sont dites préoccupées par l'augmentation de la violence fondée sur le genre et par la limitation de la protection sociale (Akmal et al., 2020b). Voir l'**Encadré 7** pour plus d'informations sur ce sujet, issues des études de cas par pays de la GSCA.

Une exposition accrue à des contenus néfastes, au cyberharcèlement et à d'autres risques en ligne fait également partie des phénomènes qui inquiètent un grand nombre de parties prenantes, car de plus en plus d'enfants utilisent des technologies en ligne pour l'apprentissage à distance et pour leurs loisirs. Des études réalisées au Canada et aux États-Unis ont donné des résultats contraires : elles attestent une diminution du harcèlement (aussi bien en ligne qu'en personne) pendant les années scolaires perturbées par la pandémie (Bacher-Hicks, 2021 ; Vaillancourt et al., 2021). À l'inverse, une étude de Mkhize et Gopal (2021) portant sur les réseaux sociaux les plus fréquentés a signalé des niveaux élevés de cyberharcèlement se traduisant notamment par l'envoi de messages sexuellement explicites ou de commentaires dénigrant le corps des jeunes filles. Les efforts entrepris pour favoriser la reprise doivent inclure le renforcement des capacités en matière de sécurité numérique, la création d'espaces d'apprentissage sûrs et la mise à disposition d'un accompagnement psychosocial pour les enfants concernés.

La présente étude n'a pas permis d'établir clairement si la violence fondée sur le genre liée aux fermetures d'écoles se manifestait différemment pour les filles et les garçons. Pendant les fermetures d'écoles au Kenya, 9 % des adolescents de quatre comtés ont affirmé avoir subi des violences émotionnelles (humiliations, insultes ou menaces), les chiffres étant similaires pour les filles et les

garçons. Parmi les 6 % qui ont rapporté avoir été frappés, giflés ou battus, les garçons étaient plus nombreux que les filles. Seules des filles (2 %) ont été victimes d'abus sexuels, et les écarts observés entre les différents comtés n'étaient pas significatifs. Parmi les jeunes ayant subi des violences émotionnelles, près de la moitié ont affirmé que la situation s'était aggravée pendant la pandémie, un tiers ont fait état d'un accroissement de la violence physique et le nombre de signalement d'abus sexuels a également augmenté durant cette période (Kenya, 2021). Dans les zones urbaines du Kenya, les résultats initiaux ont suggéré que pour certaines filles, au moins, le risque de violence avait diminué pendant la première phase de la pandémie, autrement dit pendant le confinement. Toutefois, les filles qui étaient exposées à la violence avant la pandémie semblaient subir davantage de conséquences négatives telles que la dépression ou l'interruption des soins. Elles ont aussi eu tendance à sauter des repas ou à manger moins dès le début de la pandémie. Les recherches de Save the Children (2020), fondées sur une enquête et les travaux d'un groupe de réflexion auprès de 1 569 adultes et 456 enfants en Somalie, ont indiqué une augmentation de la violence au sein du couple et du stress psychosocial dans les familles attribuée au confinement et aux fermetures d'écoles. Les confinements et les fermetures d'écoles ont également été signalés par de nombreux répondants à une étude menée au Lesotho, au Malawi, à Madagascar, en Zambie et au Zimbabwe comme des facteurs contribuant au manque d'espaces sécurisés (MIET AFRICA, 2021 : 101). En revanche, selon les données collectées par le Population Council au Mexique en juin 2020, moins de 1 % des filles et femmes du Yucatán ont signalé avoir été victimes de violence fondée sur le genre (coups, agressions verbales et/ou mauvais traitements similaires) depuis le début de la pandémie. Dans le



Conclusions de la GSCA sur la violence fondée sur le genre pendant les fermetures d'écoles au Bangladesh, au Kenya et au Pakistan

La GSCA a identifié une grande variété d'effets liés aux fermetures d'écoles sur la violence fondée sur le genre subi par les jeunes au Bangladesh, au Kenya et au Pakistan. Certains ont été observés dans ces trois pays et d'autres étaient propres à un contexte particulier. Les activités des adolescents en période de fermeture des écoles peuvent contribuer à augmenter les risques auxquels ils s'exposent. Certains informateurs clés ont laissé entendre que lorsqu'ils n'allaient pas à l'école, les adolescents se mettaient dans des situations dangereuses. Plus précisément, ils ont attribué aux fermetures d'écoles des changements dans les comportements des garçons et des filles, et dans leur exposition à la violence.

Par exemple, les filles au Bangladesh étaient davantage susceptibles d'avoir assisté à des faits de violence dans leur communauté pendant la pandémie et les fermetures d'écoles. On a constaté une augmentation significative dans le temps du nombre de filles ayant été témoins de faits de violence dans la communauté (passant de 3 % pendant la phase 1 de l'enquête, à 12 % pendant la phase 3 réalisée cinq mois plus tard).

“ J’ai constaté que les membres de ma famille qui rapportaient de l’argent à la maison devenaient de très mauvaise humeur quand ils perdaient leur travail. Par exemple, lorsque mon père n’avait pas d’argent en poche, il y avait des disputes à la maison. Quand on manque d’argent, tout le monde est de mauvaise humeur. ”

– Adolescente de 17 ans, Sherpur, Bangladesh

Les recherches menées dans le cadre de la GSCA ont montré que dans les villes de Kilifi et Kisumu au Kenya, les garçons étaient nettement plus susceptibles que les filles de subir des violences émotionnelles, la majorité d'entre eux affirmant que la situation s'était aggravée pendant la pandémie. À Nairobi, les garçons interrogés étaient significativement plus nombreux que les filles à avoir subi des violences physiques, et les adolescents plus âgés (de 15 à 19 ans) étaient aussi plus nombreux à les avoir subies que les plus jeunes (de 10 à 14 ans).

Au cours des entretiens, les parties prenantes kényanes ont indiqué que les mesures de confinement mises en place, parmi lesquelles un couvre-feu de l'aube au crépuscule, avaient conduit à une augmentation de tous les types de violence, y compris la violence fondée sur le genre. D'après ces parties prenantes, les victimes, qui ne pouvaient pas se rendre à l'hôpital ou dans les locaux de la police, ont signalé ces faits de violence en appelant le numéro d'urgence national (sur lequel une augmentation de ces signalements a été enregistrée). Les fermetures d'écoles ont été associées à une augmentation des cas de violence sexuelle et de violence

fondée sur le genre car les filles ne bénéficiaient plus de la protection apportée par les écoles (National Crime Research Centre Kenya, 2020). Les adolescents interrogés dans le cadre de la GSCA ont dit craindre que la honte, l'humiliation et la stigmatisation par leurs camarades empêchent les filles victimes d'abus sexuels de retourner à l'école.

La plupart des parents et des acteurs communautaires kényans ont mentionné que des faits de violence avaient été signalés chez les garçons qui participaient à des activités illégales avec leurs camarades pour financer leur consommation de drogues et d'alcool ou pour gagner de l'argent de poche. Quelques intervenants ont aussi indiqué que les garçons qui consommaient de la drogue étaient davantage susceptibles de se battre et de commettre des viols ou des actes de violence physique. Parmi les participants kényans, les adolescentes ont identifié les grossesses précoces et les abus sexuels pendant les fermetures d'écoles comme des sources de traumatisme psychologique.

“ Les filles sont mal à l’aise car les garçons traînent en permanence dans le village. Elles ont peur d’être violées. C’est parce que nous restons à la maison et qu’il n’y a pas école. À cause du coronavirus, nous n’avons rien d’intéressant à faire. ” – Adolescente de 15 ans, Wajir, Kenya

“ Les garçons qui n’ont rien à faire sont ceux qui commettent des crimes violents. ” – Adolescent de 16 ans, Makueni, Kenya

Au Pakistan, une enseignante du district de Gujrat a indiqué que les garçons de son quartier, qui passaient beaucoup de temps dehors car ils n'avaient plus à étudier, commettaient de plus en plus souvent des actes de harcèlement sexuel à l'égard des filles et des femmes. L'augmentation de ce type de comportements est associée à la modification de l'emploi du temps de ces garçons, déjà évoquée plus haut. Les observations des parents, des enseignants et des filles suggèrent que le comportement des garçons s'est dégradé pendant les fermetures d'écoles.

Des parents des districts de Rahim Yar Khan et Gujrat ont fait part de leur réticence à envoyer leurs filles étudier ailleurs qu'à proximité immédiate de chez eux car ils craignaient pour leur sécurité physique. De tels résultats montrent que les écarts entre les genres en matière d'accès aux espaces publics, qui étaient déjà une préoccupation majeure au Pakistan, de même qu'en matière d'accès aux établissements d'enseignement, pourraient s'être creusés en raison des fermetures d'écoles dues à la COVID-19.

Chiapas, aucun signalement n'a été reporté (Population Council, 2020).

Dans les situations de crise, la pandémie de COVID-19 semble avoir exacerbé la violence d'une manière qui touche potentiellement davantage les garçons que les filles. Ainsi, au Liban des garçons se sont dits inquiets d'une hausse de la violence communautaire, en particulier dans les communautés d'accueil et celles de réfugiés (Youssef et Jones, 2020). À Cox's Bazar (Bangladesh), des garçons ont fait état d'une montée de la violence exercée par la police et les forces armées dans les camps pour faire appliquer les mesures de confinement. Par contre, les filles de ces camps, qui sortaient moins souvent avant même la mise en place des restrictions sanitaires, n'ont pas rapporté des expériences similaires avec les forces de l'ordre (Gugliemi et al., 2020).

Il a été constaté que les filles étaient davantage exposées dans d'autres situations de crise en Afrique. Lors d'un audit de sécurité réalisé par l'International Rescue Committee dans 15 pays africains, les femmes réfugiées, déplacées ou se trouvant dans des situations de post-conflit ont indiqué que les fermetures d'écoles risquaient d'entraîner l'augmentation des mariages d'enfants, des mariages précoces ou forcés, des grossesses

précoces et non désirées et de l'exploitation sexuelle. L'augmentation des tâches ménagères effectuées par les filles, parmi lesquelles la corvée d'eau, pourrait les exposer à des situations potentiellement dangereuses. Ce rapport révèle que « 55 % des participants à l'étude ont indiqué que les femmes et les filles, et principalement les filles de moins de 14 ans, allaient plus fréquemment chercher de l'eau » (IRC, 2020b : 6). Parmi ces femmes, 31 % ont signalé avoir subi des actes de harcèlement pendant leurs trajets vers les points d'eau et 22 % à avoir subi des violences sexuelles.

Mariage d'enfants, mariage précoce et mariage forcé

Au début de la pandémie de COVID-19, l'UNFPA a estimé que la pandémie pourrait entraîner 13 millions de mariages d'enfants supplémentaires dans les milieux où cette pratique existe déjà (UNFPA, 2020a). Les mariages d'enfants peuvent se multiplier à mesure que les difficultés financières des familles s'intensifient ; lorsque les opportunités économiques et éducatives pour les filles sont limitées ; là où les lois en la matière sont moins strictement respectées et que les filles tombent enceintes, et lorsque les familles craignent que

ENCADRÉ 8

Conclusions de la GSCA sur les mariages d'enfants et les fermetures d'écoles au Bangladesh et au Kenya

En général, les informateurs clés et les participants aux groupes de réflexion de la GSCA se sont accordés à dire que la COVID-19 entraînerait une augmentation des mariages d'enfants.

Les enquêtes longitudinales menées dans le cadre de la GSCA au Bangladesh, pays où le taux de mariage d'enfants est parmi les plus élevés au monde, ont montré que de tels mariages avaient eu lieu pendant le confinement. En avril 2020, au cours de la première phase de l'enquête, la moitié des adolescentes interrogées ont affirmé que des enfants avaient été mariés au sein de leurs communautés. Au cours de la troisième phase en septembre, 100 % de la cohorte d'adolescentes ont signalé que des mariages d'enfants avaient eu lieu. Le pourcentage de filles qui ont dit être mariées est passé de 12 % en avril 2020 à 23 % en septembre 2020. Les filles déscolarisées et celles âgées de plus de 16 ans étaient davantage exposées au risque de mariage que les filles scolarisées ou plus jeunes (Amin et al., 2020). Les entretiens ont montré que les difficultés économiques liées à la pandémie avaient conduit certaines familles à avancer le mariage de leurs filles en raison des incertitudes causées par la COVID-19.

Beaucoup de parents ont décidé de marier leurs filles car ils ne savent pas à quoi ressemblera la vie après la pandémie. Les familles traversent une crise économique et ne peuvent pas financer la poursuite des études de leurs filles. De plus, aujourd'hui cela coûte moins cher de marier une fille, c'est un avantage supplémentaire. – Adolescente

de 14 ans, Sherpur, Bangladesh

Il est possible que les fermetures d'écoles poussent les filles à se conformer aux normes et attentes liées au genre, et donc à se marier :

Il y a des filles qui se sont mariées de leur plein gré, après avoir entendu que puisque les écoles étaient restées fermées pendant très longtemps – 6 ou 7 mois – les élèves allaient devoir redoubler pour rattraper le retard. Elles ont considéré que ce serait une perte de temps et ont donc décidé de se marier. – Adolescente de 14 ans, Wajir, Kenya

leurs filles tombent enceintes car elles sont à la maison et non à l'école (UNICEF, 2021a). Environ un tiers des répondants à l'enquête sur l'EGER ont affirmé avoir déjà constaté une augmentation des mariages d'enfants. Toutefois, la littérature disponible montre que les résultats portant sur l'effet de la COVID-19 sur le nombre de mariages d'enfants ne sont pas concluants. Voir l'**Encadré 8** pour plus d'informations sur ce sujet, issues des études de cas par pays de la GSCA.

Certaines données initiales laissent penser que l'interdiction des rassemblements publics et l'insécurité économique ont conduit les familles à reporter ces mariages, même si dans la plupart des cas les chercheurs ont estimé que ces reports étaient temporaires (Amirapu et al., 2020). Des données qualitatives collectées en Jordanie indiquent que, dans un premier temps, la pandémie a limité les mariages précoces, mais cette réduction n'a pas duré car pour certaines familles il a ensuite semblé plus simple de retirer les filles de l'école et d'arranger leurs mariages (Jones et al., 2021). Selon Makino et al. (2021), dans certaines zones du Bangladesh où le mariage d'enfants était une pratique courante avant la pandémie, des reports de courte durée ont été suivis par une augmentation des « discussions en vue d'un mariage » dans les foyers ayant subi un choc économique défavorable. Les auteurs indiquent que ces discussions doivent alerter sur les effets d'une non-résolution des difficultés financières. Des études GAGE menées dans différents contextes ont donné des résultats similaires : les fermetures d'écoles prolongées semblent avoir stimulé les « discussions » autour d'éventuels mariages, avec en toile de fond des préoccupations quant à l'avenir des adolescentes et, dans certains cas, des garçons « désœuvrés », mais aussi un besoin économique, entre autres facteurs (Jones et al., 2020a, 2020b, 2021).

Les fermetures d'écoles dues à la COVID-19 et les autres difficultés entraînées par la pandémie peuvent se traduire par une application moins stricte des règles interdisant les mariages d'enfants, ou bien créer des environnements où il est plus difficile de signaler de tels mariages. En Indonésie, les parents doivent obtenir une dispense du tribunal pour que leurs enfants de moins de 19 ans puissent se marier. Une étude portant sur la province de Nusa Tenggara Barat, où les mariages d'enfants sont particulièrement fréquents, a montré que les demandes de dispense avaient augmenté de 59 % entre 2019 (332 demandes) et 2020 (805 demandes) (Rahiem, 2021). En Éthiopie, il apparaît que les fermetures d'écoles ont contribué à la multiplication des mariages d'enfants car les enseignants et les responsables d'établissement qui auraient pu intervenir en temps normal n'étaient plus en mesure de le faire. Une situation similaire a été décrite par des informateurs clés au Bangladesh.

Les fermetures d'écoles prolongées ont un effet négatif sur la vie des adolescentes. Leurs parents et leurs tuteurs les marient très tôt. Lorsque les écoles étaient ouvertes, les mariages précoces étaient plus visibles. Lorsque cela se produisait, des amis de la fille en informaient les autorités mais aujourd'hui ce n'est plus possible. – Fonctionnaire gouvernemental, Kushtia, Bangladesh

Il faudra peut-être attendre plusieurs années pour que des données quantitatives étayent clairement cette hypothèse, mais des études sur l'âge des mariages en cas de catastrophe naturelle, de déplacement de population et de crise sanitaire (comme l'épidémie du virus Ebola) laissent déjà penser que les fermetures d'écoles dues à la COVID-19 entraîneront une augmentation du nombre de mariages d'enfants (Alston et al., 2014 ; Bandiera et al., 2020 ; Mourtada et al., 2017).

Conclusion

L'analyse présentée dans ce chapitre a montré que les normes et attentes liées au genre peuvent grandement influencer sur la capacité des filles et des garçons, des jeunes femmes et des jeunes hommes, à apprendre et à retourner à l'école. Ces normes et attentes peuvent également avoir des effets négatifs sur la santé mentale et physique des élèves et sur la protection dont ils bénéficient, et cela n'est pas sans conséquences néfastes sur les possibilités éducatives. L'analyse a également confirmé que nous devons recueillir davantage de données de qualité ventilées par sexe, ainsi que des informations éclairant les intersections entre les divers désavantages. C'est ainsi que nous pourrions obtenir une vision complète et nuancée de la participation et des résultats d'apprentissage, et ainsi poursuivre la planification des stratégies d'apprentissage à distance et de retour à l'école. Il convient également de mener d'autres recherches sur les écarts entre les genres en matière de nutrition qui ont été mis au jour par les fermetures d'écoles dues à la COVID-19. Enfin, il ne faut pas relâcher les efforts visant à surveiller l'impact des fermetures d'écoles dues à la COVID-19 sur la santé sexuelle et reproductive, ainsi que sur les mariages d'enfants, les mariages précoces et forcés. Par ailleurs, les services doivent être rétablis et renforcés pour répondre aux besoins émergents et pour éviter d'autres répercussions négatives.

Les politiques et programmes mis au point par les gouvernements et leurs partenaires en réponse aux divers préjudices et risques associés aux dimensions liées au genre des fermetures d'écoles dues à la COVID-19 sont présentés dans le chapitre suivant.

A woman wearing a yellow headwrap with a black pattern and a blue patterned top is looking down at two children. The children are wearing colorful clothing. They are in front of a brick wall. The woman is holding a book or paper.

Chapitre 3

La réponse mondiale :
comment atténuer les effets liés
au genre des fermetures d'écoles
dues à la COVID-19

Principales conclusions

La pandémie de COVID-19 a pris le monde par surprise. En examinant les réponses gouvernementales dans le secteur de l'éducation, on constate que, lorsqu'il a fallu mettre en pratique à grande échelle des stratégies d'apprentissage à distance, c'est la rapidité qui a primé au détriment de l'équité en matière d'accès et de résultats. Les premières mesures prises pour faire face à la COVID-19 semblent avoir été mises au point sans véritable analyse de genre, ni considération des approches inclusives.

Des approches multimodales sont de plus en plus utilisées pour réduire les fractures numériques et lutter contre l'exclusion dans l'éducation. Pourtant, moins de la moitié des pays – 54 sur les 116 couverts par la dernière enquête sur les réponses nationales du secteur de l'éducation face à la COVID-19, menée par l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale et l'OCDE – ont signalé avoir pris une mesure ou plus pour soutenir, en particulier, l'éducation des filles pendant la pandémie. On peut citer parmi ces mesures la mise en place d'un soutien financier, l'amélioration de l'accès aux infrastructures, ou encore la mise à disposition d'appareils subventionnés, de matériel pédagogique adapté et de plateformes flexibles permettant aux élèves d'apprendre de manière autonome.

Un grand nombre de pays ont développé des plans de réouverture des écoles et de reprise de l'éducation pour orienter les réponses politiques. Le plan du Ghana reconnaît les obstacles liés au genre qui ont compliqué l'apprentissage pendant les fermetures d'écoles, tandis que la stratégie rwandaise fournit un soutien spécifique aux filles enceintes et aux mères adolescentes pour qu'elles puissent poursuivre leurs études.

De nombreux pays se sont engagés dans des campagnes visant à promouvoir le retour à l'école, en particulier pour les filles. La campagne #ContinuitéPédagogique, déployée dans le cadre du Programme phare pour le genre de la Coalition mondiale pour l'éducation de l'UNESCO, a ainsi touché plus de 400 millions de personnes dans 25 pays, en grande partie grâce à l'implication des radios communautaires et à la coopération d'organisations dirigées par des jeunes.

Les transferts en espèces et la suppression des frais de scolarité, pour limiter les difficultés financières des familles, ont compté parmi les mesures prometteuses appliquées pendant les fermetures d'écoles dues à la COVID-19 pour garantir le retour des filles à l'école.

L'engagement communautaire et familial a fait partie des approches les plus courantes pour mieux comprendre les besoins des élèves et fournir des ressources et des informations pour y répondre. Les programmes qui avaient établi des liens solides avant le début de la pandémie ont été mieux à même de maintenir la communication avec les élèves et leurs familles durant les fermetures d'écoles.

La plupart des pays, quel que soit leur niveau de revenu, ont dit avoir apporté un soutien aux enseignants sous diverses formes. Il existe toutefois peu de preuves des efforts entrepris pour accompagner les enseignantes ou pour aider l'ensemble du corps enseignant à identifier les difficultés spécifiques rencontrées par les élèves en raison des attentes, des restrictions et des risques liés au genre auxquels ils étaient exposés.

Pour contrer les effets néfastes des fermetures d'écoles dues à la COVID-19 sur la santé mentale, diverses mesures ont été prises : création de numéros d'urgence et d'espaces en ligne, visites à domicile, soutien psychologique à distance et mise en œuvre de programmes favorisant les apprentissages sociaux et émotionnels. On s'attend à un accroissement de la demande et/ou du besoin d'interventions globales, en particulier au moment de la réouverture des écoles.

Pour préparer la réouverture des écoles, les systèmes éducatifs ont mis naturellement l'accent sur l'hygiène et l'assainissement. En matière d'alimentation, les écoles ont mis en place des systèmes de distribution de rations à emporter, de livraison de repas à domicile et de transferts en espèces, mais elles semblent n'avoir accordé que peu d'attention aux dimensions de genre de l'insécurité alimentaire.

Les données montrent que l'éducation complète à la sexualité dispensée à travers les outils numériques peut avoir des effets positifs sur les connaissances, les attitudes et les comportements. Elle a été assurée dans des contextes variés grâce à des outils numériques mais aussi à la radio, à la télévision et à d'autres formats.

L'abrogation des politiques empêchant les filles enceintes et les filles-mères de retourner à l'école doit être assortie de mesures de plaidoyer et de messages inclusifs pour réduire la stigmatisation sociale et la discrimination persistante.

Il convient de poursuivre les efforts visant à suivre les tendances et à intensifier les interventions pour mettre fin aux mariages d'enfants, aux mariages précoces et forcés, car ces pratiques privent souvent les filles de leur éducation, de leur santé et de leurs perspectives d'avenir.

Il faut également continuer le travail de recensement des mesures efficaces, y compris celles qui sont conçues dans un souci d'équité et afin de ne laisser personne pour compte, avec une prise en considération contextualisée de l'aggravation et du cumul des inégalités.

Introduction

Ce chapitre présente différentes approches adoptées par les gouvernements et leurs partenaires pour favoriser la continuité pédagogique et préserver la santé, le bien-être et la sécurité des élèves pendant les fermetures d'écoles. Plus précisément, il explore les réponses apportées pour tenir compte des dimensions de genre des fermetures d'écoles et pour limiter les effets néfastes liés au genre sur l'éducation, la santé et la protection.

Genre et apprentissage à distance

La pandémie de COVID-19 a pris le monde par surprise. Un grand nombre de gouvernements ont financé et utilisé massivement des dispositifs d'apprentissage à distance et hybrides pour remplacer l'instruction en classe pendant les fermetures d'écoles dues à la COVID-19 (OCDE, 2020 ; UNESCO, 2020b ; 2021e, ISU 2021). D'autres pays ont prolongé l'année scolaire ou privilégié certaines parties du programme scolaire. Les réponses ont évolué avec le temps, généralement vers l'adoption de modalités multiples pour faciliter l'apprentissage à distance (ISU, 2021).

Les données recueillies dès le début de la pandémie étayaient l'idée répandue selon laquelle les premières initiatives nationales et sous-nationales, visant à proposer des solutions d'apprentissage à distance aussi rapidement que possible, ont été déployées sans véritable analyse de genre ou prise en considération de son intersection avec les disparités économiques. Ces initiatives risquaient donc de laisser de côté des élèves déjà marginalisés en raison des inégalités entre les genres, de leur langue, de leur handicap ou de leur statut de personnes déplacées (Doraiswamy et al., 2020 ; Human Rights Watch, 2021 ; Jones et al., 2021 ; UNDP, s.d. ; UNICEF, 2021b).

Il y avait donc à craindre que ces solutions d'apprentissage n'atteignent pas tous les élèves et ne leur profitent pas de la même manière. Dans ses projections de juin 2020, la Banque mondiale a mis en garde contre des obstacles à la bonne mise en œuvre de ces stratégies, parmi lesquels les limites des modalités d'apprentissage à distance, les inégalités de genre tenaces dans l'accès à l'éducation et les différences en matière d'infrastructures et d'accès aux TIC, dans un même pays et d'un pays à l'autre. Autant de barrières auxquelles allaient sans doute s'ajouter les conséquences économiques de la crise (Azevedo et al., 2020). D'autres organisations, dont l'UNESCO, ont souligné que la fracture numérique entre les genres était un obstacle majeur pour la participation des filles à l'apprentissage numérique à distance, les filles les plus pauvres étant les plus concernées par le risque d'exclusion (UNESCO, 2021d).

Ces inquiétudes étaient renforcées par le peu d'attention accordée à l'éducation des filles dans les réponses du secteur à la COVID-19. Moins de la moitié des pays – 54 sur les 116 couverts par la dernière enquête sur les réponses nationales du secteur de l'éducation face à la COVID-19, menée par l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale et l'OCDE – ont signalé avoir pris une mesure ou plus pour soutenir en particulier l'éducation des filles pendant la pandémie. On peut citer parmi ces mesures la mise en place d'un soutien financier, l'amélioration de l'accès aux infrastructures, ou encore la mise à disposition d'appareils subventionnés, de matériel pédagogique adapté et de plateformes flexibles permettant aux élèves d'apprendre de manière autonome. D'après les informations disponibles, une minorité de pays (32 sur 78), soit 41 %, n'ont pris aucune mesure particulière pour soutenir l'éducation des filles (ISU 2021).

Les données montrent que ces craintes n'étaient pas infondées. Le EdTech Hub – un partenariat de recherche mondial à but non lucratif – a examiné les réponses des pays aux fermetures d'écoles dues à la COVID-19, ainsi que leur évolution. Pour cela, les chercheurs ont compilé des études de cas provenant de 10 pays : Afghanistan, Chine, Ghana, Inde, Indonésie, Jordanie, Kenya, Nigéria, Pakistan et Rwanda (Pellini, 2021). Les études de cas portant sur l'Afghanistan et l'Inde indiquent explicitement que les élèves marginalisés, dont les filles, n'ont pas été pris en compte dans les premières réponses nationales (Ahmadzai et al., 2020 ; Doraiswamy et al., 2020). Seule une étude de cas – au Rwanda – atteste une action spécifique du gouvernement qui a cherché à faire face aux attentes liées au genre quant aux tâches ménagères, qui conduiraient les filles à prendre du retard dans leurs apprentissages, en envoyant aux parents et aux tuteurs des messages à ce sujet (Ngabonzima et al., 2020). Quatre autres études de cas (Ghana, Kenya, Nigéria et Pakistan) font état des vulnérabilités des filles, mais ne comportent aucun exemple de mesure prise par les gouvernements pour les corriger (Agbe et Sefa-Nyarko, 2020 ; Isisi et al., 2020 ; Ngware et Ochieng, 2020 ; Tabassum et al., 2020). Certains pays, dont le Bangladesh, ont opté pour le passage automatique dans la classe suivante. Cette solution convient bien pour certains élèves mais elle pourrait avoir des effets négatifs sur les filles qui n'ont pas pu continuer à apprendre à la maison (voir **Encadré 9**).

On recense néanmoins de plus en plus de stratégies tenant compte du genre, déployées par les gouvernements (voir **Encadré 10** page suivante) ou par leurs partenaires.

ENCADRÉ 9**Bangladesh : le passage automatique dans la classe supérieure pour stimuler la continuité pédagogique**

Pour atténuer les effets des fermetures d'écoles dues à la COVID-19, le gouvernement du Bangladesh a concentré ses efforts sur quelques stratégies clés. L'une d'entre elles a consisté à faire passer automatiquement tous les élèves dans la classe supérieure, quelle que soit l'année d'études, pour qu'ils ne soient pas démoralisés à l'idée de perdre une année. Dans les entretiens, certains répondants ont indiqué que cette perte importante de temps démotivait certains élèves et que cette mesure les avait peut-être incités à continuer à apprendre chez eux.

Des informateurs clés au Bangladesh ont souligné que cette pratique, bien qu'appropriée pour certains élèves, pouvait être problématique pour d'autres au moment de leur retour à l'école. Ils ont laissé entendre qu'elle pouvait avoir des répercussions particulièrement négatives pour les filles si celles-ci n'avaient pas pu continuer à étudier à distance. Dans ce cas, le passage automatique dans la classe supérieure pourrait susciter un certain découragement au moment du retour à l'école pour ces élèves qui risqueraient de trouver le niveau trop élevé. On pourrait donc assister à une augmentation du décrochage scolaire chez les filles, désavantagées par rapport aux garçons qui ont peut-être pu étudier plus efficacement chez eux.

ENCADRÉ 10**Réactions des gouvernements face aux fermetures d'écoles : cas du Ghana, du Honduras et du Rwanda**

Au **Ghana**, le Plan coordonné de réponse du secteur de l'éducation à la COVID-19, mis en œuvre par le gouvernement, reconnaît que les obstacles entravant la poursuite des études pendant les fermetures d'écoles varient selon les genres. Ce document aborde notamment la question de l'accès des filles à l'éducation.

Au **Honduras**, le ministère de l'Éducation fournit à la communauté éducative des ressources pédagogiques sensibles au genre. On peut citer, par exemple, le Passeport de l'apprentissage, accessible sur la plateforme gouvernementale dédiée à l'apprentissage en ligne, qui contient des vidéos, des bandes dessinées et des jeux conçus en tenant compte du genre.

Au **Rwanda**, le Gouvernement a inclus dans sa réponse à la COVID-19 des éléments de langage reconnaissant les disparités entre les élèves, notamment liées au genre, et s'est engagé à les prendre en compte pour planifier l'apprentissage à distance.

Pour plus d'informations sur ces exemples, voir Ghana, Services de l'Éducation, 2020 ; Honduras, Secrétariat à l'Éducation, 2020 ; Rwanda, Ministère de l'Éducation, 2020.



Certaines initiatives ont pu développer, adapter ou réorienter des programmes existants pour concevoir la réponse du secteur de l'éducation à la COVID-19. Le Gouvernement du Bangladesh a lancé en 2014 l'initiative Manuels accessibles visant à fournir aux élèves en situation de handicap des livres dans différents formats. Dans ce cadre, des dispositifs d'assistance – smartphones, ordinateurs portables et liseuses – ont été distribués à autant de filles que de garçons. Lorsque les écoles ont fermé en raison de la pandémie, une enquête menée auprès des élèves en situation de handicap a révélé que 29 % d'entre eux, des filles pour la plupart, craignaient de se retrouver exclus du système éducatif. Cette initiative a permis à ces élèves de poursuivre leurs études car ils ont pu accéder au matériel pédagogique, ainsi qu'aux outils nécessaires pour étudier en ligne, même si certains ont tout de même rencontré des difficultés liées à une connexion Internet limitée (Bhattacharjee et Shiblee, 2021).

L'examen de la littérature et des bases de données mené dans le cadre de la GSCA, l'enquête sur l'EGER et les entretiens avec des informateurs clés indiquent que les gouvernements et leurs partenaires travaillent à des échelles et des niveaux différents pour combler les écarts en matière d'accès à l'apprentissage à distance. La grande majorité des répondants à l'enquête sur l'EGER ont indiqué qu'ils avaient pris des mesures dans ce sens, par exemple, en fournissant des connexions Internet et/ou en mettant des contenus à disposition en ligne ; en favorisant la diffusion de contenus à la télévision ou à la radio ; en distribuant des appareils numériques ; et en formant les enseignants sur les stratégies d'apprentissage à distance. Ils ont aussi soutenu des solutions ne faisant pas appel aux technologies, en misant notamment sur l'apprentissage autonome, en mettant à disposition du matériel pédagogique imprimé et en favorisant l'apprentissage en présentiel au sein des communautés.

Des directives ont été publiées pour aider les parties prenantes à réduire la fracture numérique entre les genres et les inégalités vis-à-vis de l'apprentissage à distance. Parue en mai 2020, la publication *Remote Learning Modalities to Reach All Children and Youth During School Closures* (Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie du Sud, 2020a) fournit des conseils et des recommandations sur les modalités d'apprentissage à distance « en se concentrant sur les solutions de basse technologie et sans technologie pour toucher [les élèves] les plus marginalisés ». Ces recommandations invitent les parents et les tuteurs à laisser les filles accéder aux outils technologiques du foyer pour qu'elles continuent à étudier ; suggèrent de collaborer avec des organisations de femmes pour lancer des campagnes médiatiques de communication et de sensibilisation à l'importance de l'éducation des filles et conseillent de tenir compte des différents obstacles, tels que le manque d'accès aux téléphones mobiles, lors de la préparation de ces stratégies de communication. Une seconde publication, datant de décembre 2020 (Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie du Sud, 2020b), appelle à mettre en place des modèles d'apprentissage mixtes dès la réouverture des écoles.

La plupart des initiatives nationales relatives à l'apprentissage à distance reposent sur plusieurs modalités d'enseignement, dont des solutions de basse

technologie et sans technologie comme la radio, la télévision et les documents imprimés (UNESCO, 2020b ; UNESCO et al., 2021). Des acteurs, œuvrant dans des contextes variés, à différentes échelles et dans différents secteurs, ont développé, mis en œuvre et élargi des approches visant à réduire les disparités anticipées entre les genres, notamment l'accès aux technologies (voir, par exemple, Nations Unies, 2021 ; UNESCO et al., 2020c ; UNICEF, 2020a).

L'Initiative E9 pour renforcer l'apprentissage et les compétences numériques a notamment pour objectif de faire tomber « les barrières qui empêchent les filles et les jeunes femmes d'accéder au numérique, y compris les normes sociales, la sécurité et la confidentialité en ligne, les compétences et le leadership, afin de réduire les fractures numériques entre les genres » et répondre à la crise mondiale de l'apprentissage intensifiée par la COVID-19 (Nations Unies, 2021 : 2). Cette initiative sera mise en œuvre dans les pays de l'E9 (Bangladesh, Brésil, Chine, Égypte, Inde, Indonésie, Mexique, Nigéria et Pakistan) avec le soutien de l'UNESCO et de l'UNICEF.

Des projets innovants ont favorisé la continuité pédagogique et le renforcement des compétences liées aux TIC chez les filles, en les impliquant dans les efforts déployés pour améliorer les solutions d'apprentissage à distance de haute technologie. On peut citer parmi ceux-là le Passeport pour l'apprentissage (s.d.), mis en œuvre par l'UNICEF, l'Université de Cambridge et Microsoft. Cette plateforme vise à aider les ministères de l'Éducation à développer et dispenser des programmes d'apprentissage en ligne à partir de contenus sélectionnés, en tenant compte du genre, de l'âge et du niveau des élèves. D'autres partenaires actifs au sein du Programme phare pour le genre de la Coalition mondiale pour l'éducation de l'UNESCO ont contribué à réduire la fracture numérique entre les genres, en favorisant l'accès et le développement des compétences numérique (voir **Encadré 11**).

Le Girls' Education Challenge, une initiative du ministère britannique des Affaires étrangères, du Commonwealth et du Développement, soutient 41 projets innovants dans 17 pays et fournit divers exemples d'adaptation pour que lesdits projets limitent les effets potentiels liés au genre des fermetures d'écoles dues à la COVID-19 (voir **Encadré 12**). L'initiative est conçue pour permettre aux filles de passer de l'enseignement primaire au secondaire et de s'intégrer dans le monde du travail. Elle accompagne également celles qui souhaitent retourner à l'école après avoir abandonné leurs études. Dès l'annonce des fermetures d'écoles dues à la COVID-19, les partenaires du Girls' Education Challenge ont rapidement analysé la situation pour permettre l'adaptation des interventions existantes (Tao, 2021).

Pour résumer, les gouvernements, les coalitions mondiales multipartites et les ONG internationales ont soutenu la continuité pédagogique grâce à une diversité de politiques et de mesures programmatiques, mais il convient de recenser d'autres exemples d'initiatives fondées sur une analyse de genre, qui suivent les indicateurs liés au genre pour évaluer les processus et les résultats, et qui intègrent le genre dans la mise au point des approches d'enseignement et d'apprentissage à distance.

Programme phare pour le genre de la Coalition mondiale pour l'éducation de l'UNESCO : un an après le début de la pandémie de COVID-19

Depuis le lancement de la Coalition mondiale pour l'éducation de l'UNESCO en 2020, ses membres ont mis en œuvre 223 projets dans 112 pays. Les actions entreprises dans 20 pays à travers le Programme phare pour le genre visent à soutenir 5 millions de filles pendant les fermetures d'écoles. Pour la plupart, elles ont pour objectif de réduire les écarts entre les genres en matière de participation à l'apprentissage à distance en proposant un soutien ciblé, notamment sous la forme d'évaluations et d'analyses de ces écarts au regard des ressources disponibles pour l'enseignement numérique ; de la numérisation des programmes d'étude et des ressources éducatives sensibles au genre, et aussi de campagnes coordonnées pour encourager la continuité pédagogique, en particulier dans les pays où les écarts entre les genres dans l'éducation sont très marqués.

Par exemple, le partenariat Technovation Girls a réuni de manière virtuelle des filles âgées de 10 à 18 ans pour un programme d'entrepreneuriat virtuel sur plusieurs semaines, entre juillet et août 2020 et 2021, en faisant appel aux partenaires industriels de la Coalition pour permettre la mise en relation avec des mentors et des modèles. Au total, 20 388 filles de 62 pays, accompagnées par 10 491 mentors, éducateurs et ambassadeurs du monde entier, ont participé à la saison 2020 du programme (Technovation, 2021).

“ Le programme permet aux filles comme moi de dépasser leurs limites. J'ai acquis des compétences qui me rendent plus autonome, et j'ai gagné en confiance en moi parce que je sais que j'ai désormais les capacités et les moyens de jouer un rôle positif dans ma communauté et dans le monde. – Participante au programme Technovation Girls

Source : Programme phare pour le genre de la Coalition mondiale pour l'éducation de l'UNESCO (en anglais) : on.unesco.org/GenderFlagship



Projets du Girls' Education Challenge mis en œuvre pour faire face à la COVID-19

- **Éthiopie** : le projet *Excelling Against the Odds*, porté par l'association caritative ChildHope UK et l'ONG Organisation for Child Development and Transformation, a modifié son approche reposant sur des interactions en face à face pour fournir des kits d'apprentissage, des brochures d'information sur la COVID-19 et d'autres documents imprimés. Une évaluation finale, menée entre la fin 2020 et le début 2021, a montré que cela avait permis d'atteindre environ 90 % des 410 participantes pendant les fermetures d'écoles, et que 35 % d'entre elles avaient pu bénéficier d'un accompagnement avant de retourner à l'école. Cette évaluation a souligné que la pandémie avait eu des répercussions sur l'utilisation du temps des filles, et donc sur leur participation à l'apprentissage, mais aussi que les efforts déployés avaient été bien perçus et que les filles considéraient le soutien reçu comme positif et utile (Omarshah et al., 2021).
- **Ghana** : *Making Ghanaian Girls Great!* est une initiative qui a permis d'améliorer les compétences en lecture, en écriture et en calcul des filles et des garçons grâce à des cours de mathématiques et d'anglais filmés que les enseignants retransmettaient dans leurs classes (Johnston et Ksoll, 2017). Lorsque les écoles ont fermé, les porteurs du projet se sont rapprochés de la Société ghanéenne de radiodiffusion pour fournir des cours dans les matières fondamentales aux élèves, de la maternelle au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces cours ont été diffusés sur Ghana Learning TV, une nouvelle chaîne qui a proposé ces contenus sans frais pour les téléspectateurs. Le programme a également donné la possibilité aux élèves ne possédant pas de téléviseur et aux élèves en situation de handicap d'accéder à ces contenus en diffusant des enregistrements des cours à la radio et en ajoutant aux émissions télévisées des sous-titres et une interprétation en langue des signes.
- **Zimbabwe** : le projet *Supporting Adolescent Girls' Education*, dirigé par Plan International, consiste en des campagnes groupées de communication par SMS portant sur la poursuite de l'apprentissage, la protection et le bien-être, adressées à plus de 20 000 filles déscolarisées au Zimbabwe. Les messages étaient suivis d'appels téléphoniques passés par des bénévoles formés à aborder ces questions avec les adolescentes et à dispenser des cours par téléphone (FCDO, 2020).
- **Népal** : *Supporting the Education of Marginalized Girls in Kailali (STEM II)*, un projet porté par les associations Mercy Corps et Good Neighbours International, a soutenu les filles, les garçons et les enseignants au Népal. Une évaluation rapide menée avec les participantes au début de l'année 2020 a révélé que les filles ne pouvaient pas accéder à l'apprentissage en ligne. Ces résultats ont été utilisés pour adapter l'approche en créant des contenus diffusés à la radio et des supports papier pour faciliter l'apprentissage des filles étudiant chez elles, notamment pour préparer les examens nationaux. Une évaluation en finale a montré que si les participantes au projet STEM II ont dit craindre des effets négatifs de la pandémie sur leurs aspirations éducatives et leurs perspectives économiques, elles ont aussi affirmé qu'elles avaient pleinement confiance en leurs propres capacités (Adhikari, 2021).
- Le projet *Discovery*, mis en œuvre par l'organisation Impact(ED) au Ghana, au Kenya et au Nigéria, s'est appuyé sur des partenariats avec des organismes gouvernementaux nationaux et locaux, CAMFED et Cell-Ed, pour adapter ses modalités au contexte de la pandémie. Par exemple, les groupes d'apprentissage accéléré en présentiel pour les filles et les garçons étant suspendus, Impact(ED) a collaboré avec les gouvernements de chaque pays partenaire pour mettre à profit les solutions disponibles, telles que la distribution de documents imprimés aux élèves des classes de rattrapage. Le projet a également mobilisé un partenariat existant avec Cell-Ed afin de créer des plateformes accessibles sur téléphone mobile à destination des familles. C'est ainsi qu'a pu être diffusée par SMS une campagne sur la protection des enfants, la santé et le bien-être pendant les confinements, même si sa portée et son succès varient d'un pays à l'autre (Girls' Education Challenge, 2021). Les fermetures d'écoles dues à la pandémie ayant coïncidé avec les dernières phases du projet, il est impossible d'attribuer clairement les effets sur l'apprentissage à ces fermetures d'écoles. Une évaluation a cependant indiqué que, en dépit des fermetures d'écoles, les participantes étaient très motivées pour apprendre et avaient pris conscience de leur propre efficacité.

Soutien apporté aux familles et aux élèves

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, l'examen de la littérature et des bases de données et les entretiens avec des informateurs clés ont identifié le soutien aux familles pour faciliter la participation des enfants à l'apprentissage à distance comme une priorité, et ce dans tous les contextes.

// Nous oublions [...] d'investir dans le formidable rôle que jouent les parents et les communautés dans l'apprentissage des enfants. [...] Au premier chef, ce sont eux qui peuvent s'asseoir à côté de leurs enfants pour s'assurer qu'ils écoutent bien leurs leçons à la radio – ce n'est pas le cas de tous, évidemment. Mais lorsqu'ils le peuvent ils le font et ils viennent nous voir parce qu'ils s'inquiètent des choses qu'ils ne peuvent pas faire et du risque de perte d'apprentissage. Il y a là une occasion que nous devons saisir. – Khadijah Fancy, Cambridge Education

Cependant, rares sont les interventions recensées qui mobilisent les parents et les aidants pour remettre en question les attentes, les restrictions, les risques et autres obstacles liés au genre susceptibles de nuire à l'éducation, à la santé et au bien-être dans le contexte de l'apprentissage à distance.

Certaines données montrent que les pays les plus riches ont mis en œuvre diverses méthodes pour stimuler les interactions entre les enseignants, les parents et les élèves pendant les fermetures d'écoles. Les enseignants ont surtout été encouragés à utiliser le téléphone, les applications de messagerie et les e-mails pour maintenir la communication avec les élèves et leurs parents/aidants. En revanche, seule la moitié des pays à faible revenu ont indiqué avoir utilisé le téléphone et les applications de messagerie. Les plateformes en ligne des écoles et les e-mails (signalés comme moyens de communication par 22 % des pays à faible revenu) ont été encore moins utilisés (ISU, 2021).

La GSCA a identifié plusieurs initiatives visant à apporter un soutien direct aux parents/aidants et aux élèves, et qui, dans certains cas, tiennent compte des attentes et des risques liés au genre, ainsi que des autres types d'inégalités (Voir **Encadré 13**).



Exemples d'initiatives visant à soutenir les élèves et leurs parents/aidants dans l'apprentissage à distance

- Le projet Siyani Sahelian ou Advancing Action for Adolescent Girls (A3G), mis en œuvre par l'organisation Idara-e-Taleem o Aagahi (ITA) dans le Punjab du Sud (Pakistan), s'adresse aux filles âgées de 9 à 19 ans qui n'ont jamais été à l'école ou qui ont abandonné leurs études. Il a permis d'accompagner 20 000 filles depuis 2018 et a récemment élargi son programme pour en toucher 16 000 de plus. Ce programme soutient le développement des compétences en lecture, écriture et calcul ainsi que des niveaux d'instruction plus élevés. Il favorise également l'autonomisation économique grâce à l'acquisition de compétences de la vie courante et de compétences professionnelles. Pendant les fermetures d'écoles, ITA a réalisé une enquête à petite échelle afin d'identifier les lacunes en matière de compétences informatiques dont pâtissaient les bénéficiaires. Les résultats ont ensuite été utilisés pour fournir des kits d'apprentissage imprimés aux élèves et à leurs familles. Le programme a continué à mettre à leur disposition des contenus favorisant l'acquisition de compétences de la vie courante et à fournir un soutien psychosocial de manière virtuelle, grâce aux liens préétablis avec les élèves et leurs familles (Saeed, 2021).
- Le projet STAGES II, mis en œuvre par la Fondation Aga Khan, l'ONG Afghan Education Production Organization, l'association CARE, l'organisation Catholic Relief Services et Save the Children Grande Bretagne, a été lancé en Afghanistan avant la pandémie de COVID-19 afin d'accompagner 25 000 filles marginalisées. Alors que la réponse initiale du Gouvernement à la COVID-19 s'appuyait sur un éventail de modalités parmi lesquelles l'apprentissage en ligne, à la radio et à la télévision, la distribution de matériel pédagogique imprimé et de supports permettant l'apprentissage autonome a été nécessaire pour que les élèves continuent à étudier. C'était justement l'objectif de ce projet (UNICEF, 2021c). Les effets sur l'apprentissage n'ont pas encore été étudiés, mais les premières évaluations montrent que pratiquement toutes les participantes ont effectué des activités d'apprentissage pendant les fermetures d'écoles. Le soutien apporté par les familles et l'engagement des enseignants ont aussi atteint un niveau élevé, ce qui prouve l'intérêt d'adapter l'apprentissage à distance et de mobiliser les familles des élèves. Il sera nécessaire de poursuivre ces efforts pour protéger le droit à l'éducation des filles en Afghanistan.
- Le projet Somalia Girls' Education Promotion Programme – Transition (SOMGET-T), mis en œuvre par CARE, vise à améliorer les résultats d'apprentissage et à accroître le taux de passage dans les classes supérieures pour les filles et les garçons du Nord et du centre de la Somalie. SOMGET-T accompagne 27 000 filles et 30 000 garçons. Pendant les fermetures d'écoles, le programme a favorisé l'éducation en fournissant du matériel pédagogique imprimé et en œuvrant pour remédier aux problèmes de santé mentale rencontrés par les filles. Plus précisément, le programme a collaboré avec des membres des communautés concernées et des enseignants pour assurer un suivi auprès des élèves et de leurs familles et protéger les enfants. Des forums dédiés à l'autonomisation des filles et des activités dirigées par les filles ont également été mis en place pour limiter les effets négatifs sur leur bien-être (Renault et Gure, 2021).

Ces exemples mettent en lumière des stratégies visant à soutenir les familles et les élèves dans l'apprentissage à distance, et montrent que celles-ci peuvent être viables même dans des circonstances complexes. L'engagement communautaire et familial a fait partie des approches les plus courantes pour mieux comprendre les besoins des élèves et leur fournir des ressources et des informations pour qu'ils puissent continuer à étudier. Les programmes qui avaient établi des liens solides avant le début de la pandémie ont été mieux à même de maintenir la communication avec les élèves et leurs familles pendant les fermetures d'écoles. Ces exemples soulignent également l'utilité d'adapter les mécanismes éducatifs préexistants en vue de l'apprentissage à distance et l'importance de la continuité des relations entre les élèves et les enseignants ou les animateurs communautaires, même lorsque les réunions en présentiel sont difficiles à organiser.

Soutien apporté aux enseignants

L'enquête sur les réponses du secteur de l'éducation face à la COVID-19 dans 143 pays, menée par l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale et l'OCDE (UNESCO et al., 2021), a révélé que la plupart des pays, quel que soit leur niveau de revenu, fournissaient aux enseignants

un accompagnement sous différentes formes.

Les instructions sur la manière d'enseigner à distance (89 %) et l'accompagnement psychosocial et émotionnel des professionnels (78 %) ont été cités parmi les modalités de soutien les plus courantes. On a constaté des différences marquées entre les pays à faible revenu et à revenu élevé : par exemple, 71 % des pays à revenu élevé ont mis à disposition des outils TIC et une connexion efficace, contre seulement 10 % des pays à faible revenu. Si ces programmes d'accompagnement des enseignants ont été jugés prometteurs, ils doivent être intensifiés pour que leur impact soit significatif.

Parmi les autres initiatives identifiées par l'UNESCO (2020e), on peut citer l'utilisation de plateformes virtuelles pour soutenir les enseignants au Costa Rica, en Croatie et aux Philippines ; l'utilisation de l'application WhatsApp et des réseaux sociaux pour constituer et maintenir des liens entre les enseignants, les élèves et les aidants en Italie, en Ouganda et en République islamique d'Iran ; ou encore des numéros d'urgence pour fournir une assistance technique aux enseignants et aux élèves en Iraq et aux Émirats arabes unis (UNESCO Beyrouth, 2020). En République islamique d'Iran, les réseaux sociaux ont été particulièrement exploités pour permettre aux élèves de continuer leurs études et pour maintenir les liens entre les enseignants, les élèves et les parents (Tajik et Vahedi, 2021 : 169).



La GSCA a également identifié des programmes de formation et d'accompagnement des enseignants, pour les aider à s'adapter à l'enseignement à distance (voir **Encadré 14**). Certains ont mobilisé et soutenu les enseignants en améliorant l'accès à Internet et en intégrant des innovations à la formation initiale et continue. Toutefois, aucun de ces programmes ne s'adressait en particulier aux enseignantes ni n'apportait un soutien spécifique aux enseignants afin de réduire les effets liés au genre de la pandémie. En outre, il n'existait pas réellement de preuves d'un soutien fourni aux enseignantes et d'efforts pour développer des compétences pédagogiques réactives en matière de genre pendant les fermetures d'écoles, ou encore d'un travail visant à soutenir et aider les enseignants pour qu'ils reconnaissent les disparités, les inégalités et les risques liés au genre susceptibles d'apparaître à cause de la pandémie de COVID-19. Les programmes d'accompagnement des enseignants pendant la pandémie ont été soit spécialement conçus à cette fin, soit adaptés et mis à l'échelle.

Genre et retour à l'école

Les gouvernements ont élaboré des stratégies politiques pour faciliter le retour à l'école des enfants, dont certaines contenaient un langage réactif en matière de genre. Parmi les actions concrètes, on peut citer des campagnes de sensibilisation, des transferts en espèces ou encore la suppression des frais de scolarité et le suivi du retour à l'école.

Des plans de réouverture et de reprise de l'éducation ont été élaborés dans de nombreux pays pour éclairer la réponse politique après les fermetures d'écoles dues à la pandémie de COVID-19, l'objectif étant de garantir une réouverture des écoles en toute sécurité, mais aussi le suivi et l'accompagnement du retour à l'école des enfants. Une analyse de ces plans montre que les gouvernements sont – assez naturellement – soucieux des mesures sanitaires liées à la réouverture des écoles. Les conditions d'apprentissage et les interventions ciblant les enfants les plus vulnérables

ENCADRÉ 14

Exemples d'initiatives visant à faciliter l'enseignement à distance pour les enseignants

- Au Rwanda, la réponse a consisté à impliquer directement les enseignants pour les aider à préparer et à dispenser des cours à distance. Des forfaits et des routeurs permettant d'accéder à Internet ont notamment été mis à leur disposition pour stimuler leur engagement. Une étude de cas de l'UNESCO a montré que c'était un moyen très utile pour que les enseignants aident les élèves en situation de handicap à s'impliquer pleinement dans l'apprentissage à distance (UNESCO, 2021b), même si cette approche ne permettait pas de traiter directement les éventuels obstacles supplémentaires auxquels pouvaient être confrontées les filles en situation de handicap.
- La Coalition mondiale pour l'éducation de l'UNESCO accompagne 12 millions d'enseignants à travers son programme phare multipartite et son Campus mondial pour les enseignants. En Afrique de l'Ouest, la plateforme régionale d'apprentissage en ligne pour l'Afrique francophone, Imaginécole, met plus de 600 ressources pédagogiques à la disposition de plus de 200 000 enseignants dans 10 pays : Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, Niger, Sénégal, Tchad et Togo. L'UNESCO a mobilisé ses partenaires à travers la Coalition mondiale pour l'éducation afin d'organiser des ateliers en ligne sur les solutions d'apprentissage à distance, mettant particulièrement l'accent sur l'égalité des genres et l'autonomisation des enseignants, dans plusieurs pays : Arménie, Kazakhstan, Kiribati, Kirghizistan, Moldova, Nauru, Ouzbékistan, Palestine, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Samoa, Tadjikistan et Tonga. Dans le cadre du partenariat de recherche entre l'UNESCO et Education Development Trust (membre de la Coalition mondiale pour l'éducation), des travaux ont porté sur la manière dont les enseignants en Afrique avaient été soutenus pour tenir compte des besoins d'apprentissage spécifiques des filles et des jeunes femmes, ainsi que de leur bien-être psychosocial.
- Pour le projet L'éducation tenant compte du genre et la transformation – Réponse au coronavirus (COVID-19), mis en œuvre par l'ONG Right to Play et le Gouvernement du Canada, le financement a été augmenté afin d'améliorer l'égalité des résultats scolaires pour les filles et les garçons de l'enseignement primaire au Ghana, au Mozambique et au Rwanda. Les activités du projet comprennent l'intégration de l'apprentissage par le jeu tenant compte du genre dans les pratiques d'enseignement et l'intégration accrue des techniques d'apprentissage par le jeu tenant compte du genre dans la formation initiale et continue des enseignants. Dans les trois pays, le projet bénéficie à 221 486 enfants (dont 109 057 filles), 23 228 enseignants (dont 1 682 femmes) et 744 974 membres de la communauté, dont des mères, des pères et autres aidants.
- L'UNESCO, en partenariat avec des institutions gouvernementales et des établissements d'enseignement, soutient la formation des enseignants en Ouganda à travers le programme CapED qui vise à développer les capacités des enseignants pour qu'ils s'appuient sur les technologies numériques. Ce projet a été lancé avant la pandémie de COVID-19. Outre l'adaptation des outils d'évaluation pour mesurer les compétences des enseignants en matière de TIC et leurs besoins de formation, l'initiative a permis d'apprendre aux participants comment fournir des contenus en ligne, proposer des cours sur les plateformes numériques et évaluer les progrès des élèves, même si les questions de genre n'étaient pas spécifiquement considérées. Au total, 379 enseignants ont bénéficié de ce projet en 2020, et il devrait être élargi en 2021 (UNESCO, 2021g). Le gouvernement s'est également appuyé sur cette expérience pour mettre au point une stratégie nationale de développement des compétences numériques des enseignants et de généralisation des outils technologiques dans l'apprentissage qui, bien qu'importante, n'a pas pris en compte les écarts liés au genre en matière d'utilisation des TIC.

font l'objet d'une bien moindre attention (Fitzpatrick et al., 2020). Les données analytiques manquent pour déterminer dans quelle mesure ces plans ont pris en compte le genre, tant dans leur conception que dans leurs domaines d'application.

La GSCA a permis d'identifier des exemples pertinents de langage réactif en matière de genre dans les stratégies de réouverture des écoles. Par exemple, le Rwanda a traité la question du genre dans son plan de réponse, pour faire en sorte que les adolescentes enceintes ou les mères adolescentes puissent réintégrer les systèmes scolaires nationaux (Rwanda, 2020). Le plan du Soudan du Sud prévoit la création d'un système d'orientation sur la COVID-19 et la violence fondée sur le genre, visant à relier les écoles et les services sanitaires et sociaux (South Sudan Education Cluster, 2020). La stratégie zambienne reconnaît, qu'avant la pandémie de COVID-19, le secteur de l'éducation était « déjà miné par de persistantes inégalités des chances éducatives en fonction du genre, du statut socio-économique, du handicap, du statut d'orphelin et des groupes démographiques. Sans une réponse assortie des ressources nécessaires, ces inégalités risquent fort de se creuser » (Zimbabwe Education Cluster, 2020 : 6). L'atténuation des risques de violence fondée sur le genre et des autres formes de maltraitance, d'exploitation ou de négligence pendant la COVID-19 est également évoquée dans les plans du Malawi, du Pakistan et de la Somalie (Pakistan, 2020 ; République fédérale de Somalie, 2020 ; République du Malawi, 2021).

Le Programme phare pour le genre de la Coalition mondiale de l'éducation de l'UNESCO a mis au point un guide complet pour aider les pays à planifier les réouvertures d'école en tenant compte du genre, et l'UNICEF en a fait de même spécifiquement pour les situations de crise et d'urgence (voir **Encadré 15**).

Un grand nombre de pays s'engagent dans des campagnes en faveur de la continuité pédagogique et du retour à l'école, lesquelles ciblent souvent les filles compte tenu du désavantage persistant qu'elles subissent (Chuang et al., 2020 ; Dreesen et al., 2020). Par le biais du Programme phare pour le genre de la Coalition mondiale pour l'éducation, l'UNESCO a lancé la campagne #ContinuitéPédagogique qui vise notamment à mettre « les filles au premier plan ». Elle attire l'attention sur les 11 millions de filles qui risquent de ne pas retourner à l'école (UNESCO, 2020f), mais aussi sur les 130 millions de filles qui n'étaient pas scolarisées avant la crise (UNESCO, 2020c). Cette campagne a donné lieu à la production de boîtes à outils pour l'implication des radios communautaires et des organisations dirigées par des jeunes, ainsi qu'à la diffusion du guide *Reconstruire l'égalité* (UNESCO et al., 2020a) en prévision du retour à l'école. Elle a mobilisé les jeunes des communautés et fait appel à des solutions de basse technologie, comme la radio, pour communiquer des informations utiles aux personnes vivant dans les zones les plus difficile à atteindre (UNESCO, 2021e). Elle a ainsi touché plus de 400 millions de parents, d'enfants et de responsables communautaires, entre autres parties prenantes, dans plus de 25 pays.

ENCADRÉ 15

Guides pour planifier les réouvertures d'école en tenant compte du genre

Reconstruire l'égalité : Guide de rescolarisation des filles est une publication du Programme phare pour le genre de la Coalition mondiale pour l'éducation de l'UNESCO. Elle recommande des actions qui « visent à soutenir la continuité de l'apprentissage des filles pendant la fermeture des écoles et leur retour à l'école lorsque les établissements auront rouvert, tout en développant des systèmes éducatifs résilients tenant compte des questions de genre et répondant aux freins et aux obstacles à l'éducation des filles » (UNESCO et al., 2020a : p. 6). Ce guide a été conçu pour aider les ministères de l'Éducation et les autres acteurs impliqués dans la planification et la mise en œuvre des programmes éducatifs à assurer la continuité à tous les niveaux. Il porte sur quatre dimensions croisées des fermetures d'écoles : l'apprentissage ; la santé, la nutrition, l'eau, l'assainissement et l'hygiène ; la protection ; et les enseignants. Lancé en partenariat avec l'Union africaine, il a été utilisé pour soutenir la planification de la réponse à la COVID-19 dans plusieurs pays à travers le monde.

Publié par l'UNICEF au début de l'année 2021, le guide *Reimagining Girls' Education: Solutions to Keep Girls Learning in Emergencies* (Réinventer l'éducation des filles : solutions pour que les filles continuent à apprendre en situation d'urgence) tire des enseignements des efforts qui visent à garantir une éducation réactive en matière de genre dans des situations de crises humanitaires et qui sont adaptés au contexte de la COVID-19. Destiné aux décideurs de différents secteurs intervenant dans le domaine de l'éducation, ce guide comprend « une séquence d'éléments à prendre en compte » pour favoriser la prise de décisions en faveur de la continuité pédagogique pour les filles. Y figurent également des études de cas et des listes de vérification des « actions essentielles » dans des domaines cruciaux parmi lesquels l'implication des filles dans les processus de planification, l'élaboration de programmes scolaires réactifs en matière de genre et l'utilisation appropriée de solutions d'apprentissage sans technologie, de basse technologie et de haute technologie (UNICEF, 2021b).

Interrogés sur les programmes qu'ils connaissaient ou qu'ils mettaient eux-mêmes en œuvre pour faciliter le retour des élèves à l'école, un grand nombre de répondants à l'enquête sur l'EGER ont indiqué que les programmes portaient le plus souvent sur la sensibilisation communautaire à la valeur et l'importance de la participation à l'apprentissage à distance et du retour à l'école au moment de la réouverture (environ

la moitié des répondants ont choisi cette réponse). Les programmes œuvraient également en faveur d'une amélioration des infrastructures en vue de la réouverture des écoles, notamment par la mise en place de toilettes non mixtes, ainsi que pour l'élargissement des mécanismes de sécurité sociale comme les transferts en espèces pour garantir la continuité pédagogique. Près d'un quart des répondants à l'enquête sur l'EGER ont toutefois souligné que lesdits programmes n'avaient pour le moment pas pris en compte le risque d'une éventuelle baisse du nombre d'élèves retournant à l'école.

Les mesures mises en œuvre pour atténuer les difficultés financières des familles pendant les fermetures d'écoles dues à la COVID-19 ont été prometteuses. On peut citer parmi celles-là les transferts en espèces et la suppression des frais de scolarité. Ces mesures ont montré leur efficacité dans d'autres contextes de crise, pour réduire les problèmes économiques qui peuvent expliquer un engagement insuffisant en faveur de l'enseignement à distance ou le non-retour de certains élèves à l'école. Par exemple, la première phase du Programme en faveur de l'éducation des filles au Soudan du Sud, mise en œuvre entre 2014 et 2018, a permis à 295 000 filles de bénéficier de transferts en espèces sans condition. Cette mesure a entraîné une augmentation de la scolarisation des filles d'environ 6 % en quatre ans (UNICEF, 2021c). Pendant la seconde phase du programme, ces transferts en espèces ont été conditionnés à la scolarisation des filles ou à une certaine assiduité. Cette condition a cependant été levée pendant les fermetures d'écoles dues à la COVID 19 (Girls' Education South Sudan, s.d.).

Au Kenya, une étude a examiné l'effet des transferts en espèces sur le retour des filles à l'école (Austrian, 2020). Un essai aléatoire et contrôlé a été réalisé pour évaluer l'impact d'un transfert en espèces unique pour les filles vivant dans des habitations informelles de Nairobi et inscrites dans l'enseignement secondaire. Une somme d'environ 150 dollars des États-Unis a été transférée sur le compte bancaire de chaque foyer bénéficiaire durant la semaine qui a suivi la réouverture totale des écoles du pays. Six semaines plus tard, 95 % des filles concernées étaient de retour à l'école, contre 87 % dans le groupe de contrôle. Les principales raisons invoquées par les deux groupes pour justifier le non-retour à l'école étaient d'une part l'incapacité à payer les frais de scolarité, et d'autre part les grossesses. Ainsi, alors que les difficultés économiques représentent un motif majeur de non-retour à l'école, la grossesse demeure un obstacle même en cas de suppression totale des frais de scolarité.

Plusieurs rapports indiquent que les mesures de protection sociale telles que les programmes de transfert en espèces, les initiatives en faveur de l'emploi des jeunes ou même les exonérations fiscales jouent un rôle considérable pour limiter les effets négatifs de la COVID-19. Cependant, même une fois les difficultés économiques atténuées à l'échelle du foyer, et même si ces avantages bénéficient aussi bien aux filles qu'aux garçons, les inquiétudes liées à l'égalité des genres persistent, de même que la crainte de voir les foyers les plus pauvres laissés pour compte car ils sont plus difficiles à atteindre (Akmal et al., 2020b ; Baird et al., 2020a).

Le suivi des élèves est indispensable pour veiller à ce que tous, et en particulier les plus marginalisés, retournent à l'école. Le programme des 4Ts, déployé au Kenya pour favoriser la rescolarisation, va dans ce sens (voir **Encadré 16**).

ENCADRÉ 16

Rescolarisation au Kenya : les 4Ts

Dans le cadre de son programme de rescolarisation, le ministère kényan de l'Éducation met en œuvre la campagne dite des 4Ts – Trace, Track, Talk et reTurn (Tracer, Suivre, Parler et Revenir) – pour promouvoir le retour à l'école des élèves ayant décroché pour diverses raisons, parmi lesquelles la COVID-19. En juillet 2021, ce programme avait permis d'accompagner 1 424 filles déscolarisées, dont 84 % sont retournées à l'école. 92 % d'entre elles étaient enceintes ou mariées, ou bien élevaient des enfants. Ce programme est déployé dans les comtés de Homa Bay et de Narok.

Il s'articule autour des activités suivantes :

- Le traçage des enfants déscolarisés
- Leur suivi à domicile
- Leur sensibilisation à l'importance de l'éducation et la présentation des directives en vue du retour à l'école
- Le suivi de ces élèves pour s'assurer qu'ils retournent bien à l'école à l'issue de l'intervention
- Le suivi et la documentation des activités à l'aide d'un outil spécifique.

Sources : Gachoyo et al., 2021 et Population Council et al., 2021.

Malgré l'existence de plusieurs approches prometteuses pour encourager le retour à l'école et d'un grand nombre de directives sur ce sujet, les bonnes pratiques en la matière ne font pas l'objet d'un consensus. À mesure que les élèves retournent à l'école, il faut également continuer le travail de recensement des mesures efficaces, y compris celles qui sont centrées sur l'équité et conçues pour ne laisser personne de côté, avec une prise en considération contextualisée de l'aggravation et du cumul des inégalités. En outre, la préparation aux futures catastrophes doit prendre en compte les enseignements tirés de la crise de la COVID-19, et renforcer la confiance que la communauté et les enseignants placent dans ces plans en veillant à ce qu'ils soient assortis de ressources, dûment mis en œuvre et efficaces.

Genre, santé et bien-être

La pandémie de COVID-19 a attiré l'attention sur les besoins directs et indirects des élèves en matière de santé, ainsi que sur la manière dont les gouvernements et les partenaires répondaient à ces besoins. Les besoins liés à la santé et au bien-être peuvent varier selon les genres ou nécessiter des interventions transformatrices du genre parmi lesquelles, la mise à disposition de matériel, d'informations et de services relatifs à la santé sexuelle et reproductive, un accompagnement en santé mentale, et une protection contre la violence fondée sur le genre, le mariage d'enfants et le travail des enfants. Bien évidemment, parmi les besoins immédiats en matière de santé, il ne faut pas oublier les informations de prévention contre les infections par le virus de la COVID-19 (voir **Encadré 17**).

ENCADRÉ 17

Projet My Better World de la CAMFED

La CAMFED est un mouvement panafricain axé sur l'éducation des filles et le leadership des femmes. Pendant la pandémie de COVID-19, l'association, son groupe de soutien entre pairs et le réseau des jeunes femmes leaders qu'elle a formées se sont associés à des stations de radio locales au Ghana, au Kenya, au Nigéria et en Zambie pour diffuser des sessions du programme d'acquisition de compétences de la vie courante intitulé My Better World, et pour mener des actions de sensibilisation à l'échelle communautaire autour de la prévention des infections par le virus de la COVID-19. Les émissions étaient réalisées en partenariat avec des professionnels de santé et des responsables gouvernementaux, pour une audience estimée à plusieurs centaines de milliers d'enfants. Ce projet a également été une occasion de promouvoir les droits de l'enfant et d'aborder des préoccupations liées à leur protection, parmi lesquelles le signalement d'abandons d'enfants contaminés par le virus, et de plaider fermement contre des pratiques néfastes telles que le mariage d'enfants.

Santé mentale

Les fermetures d'écoles et les bouleversements de l'éducation ont entraîné une augmentation du stress et de l'anxiété chez les élèves, laquelle peut s'expliquer par une variété de facteurs, dont l'isolement social, les préoccupations liées à la COVID-19, les inquiétudes concernant les études, les changements d'habitudes, la limitation des déplacements et la cohabitation forcée avec des membres de la famille. On peut s'attendre à une augmentation des besoins de services en santé mentale, notamment parce que les services habituellement accessibles dans le cadre scolaire ont été interrompus. Environ la moitié des répondants à l'enquête sur l'EGER ont souligné l'inclusion dans leurs programmes de

messages portant sur la santé, l'hygiène et le maintien en sécurité. Ils ont aussi décrit des programmes visant à développer des réseaux de soutien entre pairs et à favoriser la sensibilisation des enseignants, des administrateurs scolaires, des parents et des tuteurs au sujet de la santé mentale. Parmi les programmes identifiés, rares sont ceux qui ont abordé la santé mentale sous l'angle du genre.

/// Nous avons mis en place une ligne d'assistance téléphonique pour les filles et les parents. Les animateurs communautaires ont communiqué aux filles toutes les mesures de précaution nécessaires ou les ont contactées régulièrement. Maintenant qu'ils ont établi un rapport avec les parents de ces filles, ils peuvent également parler aux mères pour leur fournir un espace sûr ou privé qui leur permet de parler de leurs problèmes pendant au moins 30 minutes.

– Responsable de la mise en œuvre du programme, Inde

De même, les informateurs clés interrogés ont indiqué que les efforts programmatiques prenant en compte la santé mentale étaient limités. Certains d'entre eux ont signalé que leurs programmes se concentraient sur les apprentissages sociaux et émotionnels pour les enfants, mais d'autres ont jugé que le soutien apporté était insuffisant et qu'au moment de la réouverture des écoles, en particulier, il y aurait une augmentation de la demande ou un besoin de mettre en place une approche plus globale (voir aussi Yorke et al., 2021).

Dans un grand nombre de pays à revenu élevé, les services de santé mentale pour les enfants et les adolescents se sont adaptés rapidement en proposant des consultations à distance pour garantir la continuité des traitements (OCDE, 2021a). La plupart des pays de l'OCDE ont mis en place des lignes d'assistance téléphonique dans le domaine de la santé mentale, ou renforcé celles qui existaient déjà (OCDE, à paraître). Par exemple, en Angleterre, en avril 2020, 84 % des services de santé mentale dédiés aux enfants et aux adolescents étaient assurés autrement qu'en présentiel, contre seulement 23 % en 2019-2020. En février 2021, 67 % de ces services étaient toujours dispensés dans ces nouveaux formats. La France a également mis en place un système permettant aux étudiants des universités de bénéficier gratuitement de trois consultations avec un professionnel de la santé mentale. Ce programme a ensuite été étendu à 10 séances gratuites maximum avec un spécialiste de la santé mentale, pour les enfants âgés de 3 à 17 ans (OCDE, 2021a). En Malaisie, l'UNICEF a créé sur les réseaux sociaux une page dédiée permettant aux jeunes d'obtenir régulièrement des informations à jour sur la santé mentale et le soutien psychosocial, ainsi que des réponses en temps réel à leurs questions et être orientés vers des professionnels de santé. Ce programme, intitulé @KitaConnect, fournit ces informations d'une manière adaptée aux adolescents, propose des activités interactives et renvoie ceux qui en ont besoin vers des lignes d'assistance (UNICEF, 2020c). Dans d'autres contextes, des programmes numériques, à la radio et/ou à la télévision ont été utilisés pour apporter un apprentissage socio-émotionnel ou soutenir les élèves rencontrant des difficultés pendant les fermetures d'écoles (voir **Encadré 18**).

Exemples de projets visant à soutenir la santé mentale pendant les fermetures d'écoles

- La CAMFED a soutenu la mise en œuvre du programme My Better World reposant sur des sessions d'acquisition de compétences de la vie courante et de séances de bien-être, ayant généralement lieu dans les classes, par l'intermédiaire de la radio au Kenya et au Nigéria. Au Nigéria, on peut souligner la création d'une version en langue haoussa des contenus télévisés, et dans la région de Wajir au Kenya, les contenus diffusés à la radio et la télévision ont été adaptés en somali (voir **Encadré 17**). Pour les communautés n'ayant pas accès à la radio, le projet Community Champions de la CAMFED a accompagné plus de 290 000 personnes sur le terrain dans 161 districts au Ghana, au Malawi, en République-Unie de Tanzanie, en Zambie et au Zimbabwe (CAMFED, 2020, 2021).
- L'Organisation internationale pour les migrations a transmis des informations sur la COVID-19, la santé mentale et le soutien psychosocial dans le cadre de tournées à vélo. Des réfugiés rohingyas équipés de mégaphones se déplaçaient à travers le camp pour diffuser des messages préenregistrés dans trois langues. Mi-juin 2020, cette initiative avait déjà touché environ 67 000 personnes dans le camp (UNICEF, 2020c).
- Des recherches ont été menées sur les travaux visant à traduire les programmes d'apprentissage socio-émotionnel en des contenus accessibles à distance ou bien à créer de nouvelles initiatives (voir, par exemple, Katzman et Stanton, 2020 ; Li et al., 2021). D'autres organisations, telles que l'Institut Mahatma Gandhi d'éducation pour la paix et le développement durable, ont mis des ressources à la disposition des éducateurs, des parents et des élèves pour soutenir l'apprentissage socio-émotionnel pendant les fermetures d'écoles grâce à des plateformes en ligne (Institut Mahatma Gandhi d'éducation pour la paix et le développement durable, s.d.). Les programmes dédiés aux apprentissages socio-émotionnels, qui seront mis en place une fois les écoles à nouveau ouvertes, devront identifier et traiter les différentes expériences vécues par les filles et les garçons pendant la pandémie et repérer les domaines dans lesquels un soutien accru est nécessaire.



Santé physique et nutrition

Une grande variété d'initiatives ont été lancées pour encourager les enseignants à se faire vacciner contre la COVID-19, pour garantir la santé et la sécurité de ceux qui travaillaient dans des environnements d'apprentissage hybrides et pour établir les protocoles sanitaires en vue des réouvertures d'écoles. Dans le dernier volet en date de l'enquête sur les réponses nationales du secteur de l'éducation (UNESCO et al, 2021), 7 pays sur 10 ont affirmé s'être concentrés sur l'amélioration des normes de sécurité et de santé dans les centres d'examen du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les activités qui nécessitent une coordination ou des investissements supplémentaires, tels que le suivi des contacts et la réalisation de tests dans les écoles, ont également été adoptées, mais dans une moindre mesure. Les pays à faible revenu sont en retard dans leur mise en œuvre des mesures les plus élémentaires. Par exemple, moins de 10 % d'entre eux ont affirmé avoir du savon, de l'eau propre en quantité suffisante ou encore des installations adéquates en matière d'assainissement et d'hygiène ou des masques pour garantir la sécurité des élèves et du personnel. À titre de comparaison, ce chiffre est de 96 % dans les pays à revenu élevé.

Le COVID-19 Global Gender Response Tracker, outil du PNUD qui recense les réponses gouvernementales en les examinant sous l'angle du genre, a identifié 31 politiques favorisant la poursuite des programmes d'alimentation scolaire pendant la pandémie, mais seulement une d'entre elles a été jugée sensible au genre. Parmi ces politiques en matière d'alimentation, on peut citer la mise à disposition de rations à emporter, la livraison de repas ou les transferts en espèces (par exemple, des bons) à utiliser pour acheter de la nourriture (PNUD, s.d.).

Le Programme alimentaire mondial a poursuivi ses efforts pour soutenir les enfants vulnérables afin qu'ils reçoivent dans le cadre scolaire un accompagnement en matière de santé et de nutrition, notamment par le biais des programmes alimentaires à l'école (PAM, 2020b). En 2020, 15 millions d'élèves ont reçu des repas nutritifs et des en-cas fournis par le Programme alimentaire mondial. Œuvrant avec les gouvernements pour renforcer les capacités en la matière, le Programme alimentaire mondial a intensifié les programmes d'alimentation dans les écoles de 65 pays, pour répondre aux besoins de 39 millions d'enfants supplémentaires (PAM, s.d.). Le Programme alimentaire mondial et l'UNICEF ont également lancé un nouveau partenariat qui associera des services de santé et de nutrition dans les écoles afin de garantir que 35 millions d'enfants vivant dans une extrême pauvreté dans 30 pays fragiles et à faible revenu bénéficieront d'un ensemble intégré de services d'ici 2030. La mise en œuvre pilote de ce partenariat a commencé dans trois pays du Sahel (Tchad, Niger et Mali) et trois autres dans la corne de l'Afrique (Éthiopie, Somalie et Soudan du Sud) (PAM, 2020 : 82-83).

La Coalition mondiale pour l'éducation de l'UNESCO s'est également mobilisée pour fournir des repas et des rations afin de garantir la continuité pédagogique et de lutter contre l'insécurité alimentaire. Dans le cadre de la campagne Retour à l'école, 400 000 repas et des colis de nourriture ont été livrés en juin 2020 par la société Uber dans 4 000 familles de Colombie, du Costa Rica, du Kenya, du Mexique, du Panama et du Royaume-Uni. La deuxième phase de cette campagne a commencé au Pakistan, elle porte cette fois-ci sur des kits et des produits d'hygiène fournis par Unilever (UNESCO, 2020g : 9).

Comme cela a été indiqué dans la section relative aux limites, il convient d'obtenir davantage d'informations pour comprendre et traiter l'insécurité alimentaire liée au genre, mais aussi son impact sur la continuité pédagogique, le retour à l'école et, plus généralement, la santé et le bien-être. Des efforts supplémentaires sont également nécessaires pour rétablir des programmes alimentaires efficaces dès la réouverture des écoles et veiller à ce qu'ils s'adressent à ceux qui en ont le plus besoin.

Santé sexuelle et reproductive

La GSCA a montré que la plupart des programmes visant à répondre aux besoins des élèves en matière de santé sexuelle et reproductive dans le contexte des fermetures d'écoles dues à la pandémie consistaient à garantir la continuité de l'éducation complète à la sexualité, dans la mesure où il existe peu d'autres moyens de diffuser des informations fiables sur ce thème (MIET AFRICA, 2021). Les données disponibles indiquent que l'éducation complète à la sexualité dispensée à travers les outils numériques peut avoir des effets positifs sur les connaissances, les attitudes et les comportements (UNESCO, 2020d). Dans certains pays, comme le Mali, l'éducation complète à la sexualité a été adaptée à différents formats numériques afin qu'elle ne soit pas interrompue (voir **Encadré 19**). Toutefois, comme dans d'autres domaines, il existe à ce jour peu d'informations sur la portée et l'impact des programmes mis en œuvre pendant les fermetures d'écoles dues à la COVID-19.

Étude de cas : Le Mali adapte l'éducation complète à la sexualité aux formats numériques

Début 2020, l'Association malienne pour la protection et la promotion de la famille (AMPPF) a numérisé un programme existant d'éducation complète à la sexualité et formé 70 enseignants et 229 élèves à l'utilisation et la diffusion des cours en ligne de ce programme. Elle a également fait la promotion de contenus à la radio, sur la plateforme WhatsApp et sur d'autres réseaux sociaux. Elle a aussi collaboré avec des membres des mouvements de la jeunesse et formé des éducateurs communautaires à devenir des « champions de la jeunesse » pour qu'ils animent des groupes WhatsApp dédiés à l'éducation numérique à la sexualité.

Ce programme a rencontré les mêmes problèmes que d'autres initiatives sur ce thème : la sexualité est un sujet stigmatisé ; il faut traduire les supports utilisés dans différentes langues et les adapter aux populations ayant un faible niveau d'alphabétisation ; il est difficile d'engager les pairs éducateurs durablement ; et l'adoption et l'usage des outils numériques ne sont pas garantis dans un contexte où la connexion à Internet est coûteuse pour bon nombre des populations ciblées.

Cependant, grâce à des sessions interactives hebdomadaires sur Facebook et WhatsApp, sans oublier les vidéos mises en ligne sur YouTube et sur sa propre chaîne de télévision, l'AMPPF estime qu'elle a pu diffuser des contenus portant sur l'éducation complète à la sexualité auprès de plus de 160 000 spectateurs en 2020. Ce programme a également mis en lumière le potentiel des « espaces numériques sécurisés » et des contenus interactifs, associés à d'autres approches et à des réseaux d'aide aux jeunes, pour compléter les programmes scolaires et communautaires d'éducation complète à la sexualité.

Source : Pour en savoir plus, voir IPPF 2021c.

pédagogiques et de sensibilisation numérique en Europe de l'Est et en Asie centrale, afin de fournir aux adolescents et aux jeunes des informations leur permettant de faire des choix sûrs et responsables pour leur comportement sexuel et pour leur santé, notamment sexuelle et reproductive. L'objectif est aussi qu'ils puissent mener une vie saine, exempte de violence et de discrimination. Dans ces régions, l'UNESCO a soutenu plusieurs campagnes médiatiques qui ont touché 3,5 millions de jeunes.

- La création, dans le cadre du programme Nos droits, Nos Vies, Notre Avenir (O³) de l'UNESCO, d'une plateforme numérique en accès libre pour regrouper des ressources relatives à l'éducation complète à la sexualité dans diverses langues. Elle a récemment été enrichie avec des contenus spécifiques sur les confinements dus à la COVID-19 (UNESCO, s.d.-a). À l'occasion de la campagne numérique Let's Talk at Home!, des vidéos, des publications sur les réseaux sociaux et des échanges en ligne ont été produits et diffusés pour lutter contre les grossesses précoces et non désirées pendant la pandémie. Ainsi, 417 310 personnes ont été touchées sur les réseaux sociaux, et 283 participants ont pris part aux webinaires interactifs. Des actions contextualisées ont également été menées dans le cadre de cette campagne dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne. Au Kenya, des messages ont été diffusés sous forme de sketches dans les langues locales sur 42 stations de radio communautaires du pays. Ils ont touché environ 10 millions de personnes. En République Unie de Tanzanie, des messages similaires ont été diffusés sur 46 stations de radio. Enfin, en Namibie, des jingles ont été diffusés à la radio dans les zones où le taux de décrochage scolaire dû aux grossesses était particulièrement élevé.
- Le lancement par l'ONG Marie Stopes China, en collaboration avec des organisations locales chinoises, d'un partenariat d'apprentissage en ligne sur l'éducation complète à la sexualité qui met à disposition un certain nombre de ressources sur le sujet. Celles-ci comportent des bandes dessinées, vidéos, plans de cours et conférences adaptés à différents contextes et tranches d'âge.
- Le soutien par l'UNFPA d'approches sur mesure, adaptées aux différents milieux et populations visant à réduire les écarts qui se sont peut-être creusés pendant la pandémie. Elles s'intéressent notamment à l'éducation complète à la sexualité des adolescents handicapés et/ou vivant dans des contextes où les écoles ne dispensaient pas une éducation complète à la sexualité de grande qualité. L'approche dite des « Conteurs numériques » a été adoptée en Macédoine du Nord début 2020, au moment des fermetures d'écoles, pour fournir une plateforme d'éducation complète à la sexualité aux adolescents présentant un trouble du spectre autistique. En effet, ce groupe était majoritairement exclu des rares programmes sur ce thème dispensés avant la pandémie. Ce programme numérique

Parmi les initiatives prometteuses dans ce domaine pour développer des programmes numériques d'éducation complète à la sexualité de grande qualité, on peut citer :

- L'élaboration par l'UNFPA de directives sur l'adaptation des programmes d'éducation complète à la sexualité aux formats numériques, publiées en juin 2020 (UNFPA, 2020a).
- La finalisation par l'UNESCO d'une version numérique du manuel *Our Talks* qui vise à améliorer la communication entre parents et enfants sur les sujets concernant la santé et les droits sexuels et reproductifs. L'UNESCO a également contribué au développement et à la promotion de supports

s'appuie sur les bonnes pratiques reconnues en matière d'éducation d'élèves autistes, mais il ne traite pas spécifiquement les questions liées au genre (Spirkovska, 2020).

- Le suivi, par la Fédération internationale pour la planification familiale (IPPF), de la manière dont ses associations membres ont fait évoluer l'éducation complète à la sexualité pour l'adapter aux outils numériques pendant les fermetures d'écoles dues à la COVID-19. Elle a également fourni des recommandations aux gouvernements, aux organisations de la société civile et aux prestataires de services en Estonie, au Mali, en Palestine et à Hong Kong (Chine) (IPPF, 2021a-d).

Les jeunes interrogés dans le cadre de différentes enquêtes indiquent qu'ils sont favorables à l'idée de recevoir des informations relatives à la santé sexuelle et reproductive via les réseaux sociaux et les plateformes de visioconférence. Des entretiens menés avec des influenceurs de la jeunesse montrent qu'il est nécessaire d'expliquer comment accéder à des services de santé sexuelle et reproductive pendant les confinements et les périodes de restrictions (UNFPA, 2020b). Toutefois, compte tenu des difficultés économiques et de la fracture numérique entre les genres, les approches à adopter pour surmonter ces obstacles tenaces ne sont pas encore clairement identifiées. L'accès à l'éducation complète à la sexualité peut être difficile, en particulier pour les filles, en raison des préoccupations décrites précédemment : les parents s'inquiètent de voir leurs filles utiliser les téléphones pour nouer des relations amoureuses et/ou sexuelles ou consulter des contenus à caractère sexuel.

D'autres efforts ont été entrepris pour fournir aux jeunes une éducation complète à la sexualité pendant les fermetures d'écoles, notamment au travers d'approches hybrides et de programmes diffusés à la radio ou à la télévision. Dans le cadre de l'enquête sur l'EGER, un chercheur au Kenya a indiqué que les programmes s'appuyaient sur une émission de radio portant sur la santé sexuelle et reproductive et abordant, entre autres, les thématiques du genre, de la grossesse chez les adolescentes, du sexe et du mariage précoce.

L'organisation Dance4Life a compilé des bonnes pratiques et évalué les besoins de 1 091 jeunes de différents pays, parmi lesquels la Fédération de Russie, le Ghana, le Kazakhstan, le Kenya, le Kirghizistan, le Pakistan et l'Ukraine, afin d'élaborer le programme Journey4Life. Dance4Life a mis en lumière son objectif de mélanger les interactions en personne et les outils numériques, et d'élaborer des contenus et des mécanismes de diffusion répondant aux besoins des adolescents, selon les différents contextes. Les participants se sont principalement exprimés en faveur de l'éducation complète à la sexualité en ligne, mais les résultats de l'évaluation des besoins ont montré la nécessité d'un apprentissage mixte car tous ne bénéficient pas d'un accès identique

aux téléphones mobiles ou aux ordinateurs. Les répondants ont manifesté un intérêt particulier pour les thèmes suivants : prévention du VIH, grossesse précoce et non désirée, violence sexuelle et fondée sur le genre, santé mentale, santé et droits sexuels et reproductifs et COVID-19. Dance4Life a estimé que cette liste « appelait les professionnels du secteur de l'éducation complète à la sexualité à traiter également les difficultés importantes, mais souvent ignorées, auxquelles les jeunes sont confrontés » (Dance4Life, 2020). Ces efforts visant à orienter, concevoir et fournir une éducation complète à la sexualité en passant par les outils numériques et les réseaux sociaux, mais aussi à intéresser les élèves à leur santé sexuelle et reproductive, sont prometteurs. Des travaux complémentaires sont nécessaires pour évaluer la conception, l'ampleur, la portée et l'efficacité des différentes interventions.

Protection

Les données actuelles sont insuffisantes pour appréhender la question de la protection des élèves pendant la pandémie de COVID-19. Cela s'explique notamment par les difficultés liées aux travaux de recherche sur des sujets sensibles pendant une pandémie aiguë. En outre, les effets de la situation sanitaire sur le mariage d'enfants ne seront visibles que dans un certain temps. Sur les 3 112 interventions liées au genre recensées par l'outil du PNUD COVID-19 Global Gender Response Tracker, 832 portent sur la violence à l'égard des femmes (PNUD, s.d.). Voici quelques exemples d'interventions en cours qui abordent les liens entre, d'une part, les fermetures d'écoles dues à la COVID-19 et, d'autre part, la violence fondée sur le genre, les mariages d'enfants, les mariages précoces et forcés :

- en Uruguay, une campagne de sensibilisation a été mise au point avec la collaboration des enseignants et des écoles. Elle a permis de diffuser des messages sur la violence fondée sur le genre à destination des enseignants et des élèves par le biais d'une plateforme éducative. Cette plateforme est accessible à tous les élèves des écoles primaires et secondaires publiques du pays.
- Le Brésil, Haïti et Israël ont mis au point des campagnes spécifiques de sensibilisation au risque de harcèlement sexuel et de maltraitance auquel s'exposent les filles pendant leurs activités en ligne.
- Le ministère provincial de la Condition des Femmes au Cambodge a mené des campagnes de sensibilisation communautaire sur le thème du mariage d'enfants auprès des groupes ethniques minoritaires.
- Pour lutter contre les pratiques néfastes telles que les mariages d'enfants et les mutilations génitales féminines au Burkina Faso, quatre régions du pays ont créé des espaces sécurisés pour permettre aux adolescentes de renforcer leurs compétences de la vie courante, ainsi que leurs connaissances sur la santé sexuelle et reproductive et sur la violence

fondée sur le genre. Au total, 338 espaces sécurisés ont ainsi été ouverts pour répondre aux besoins de 8 725 adolescents, filles et garçons.

Plusieurs répondants à l'enquête sur l'EGER ont signalé des plans de réponse des ministères de l'Éducation qui visent, entre autres, à traiter les questions relatives à la protection pendant les fermetures d'écoles.

Par exemple :

- Au Ghana, le Plan coordonné de réponse du secteur de l'éducation à la COVID-19 reconnaît que les fermetures d'écoles ont eu des répercussions sur les mécanismes d'orientation des élèves car les voies de communication ont été interrompues. Le Plan s'engage à diffuser des informations sur ce sujet au sein des communautés (Ghana, 2020).
- Au Rwanda, le plan de réponse comprend une campagne de sensibilisation aux questions de genre afin de mobiliser le soutien des communautés en faveur de la protection des filles et des garçons, une fois les confinements levés. Ce plan comprend également des dispositions pour que les filles concernées par des grossesses précoces et non désirées puissent réintégrer le système éducatif national. L'objectif global est de protéger les populations vulnérables, y compris les filles, et de répondre à leurs besoins (Rwanda, 2020).

L'UNFPA et l'UNICEF ont publié un rapport contenant les enseignements tirés de la réalisation de différents programmes pendant la pandémie de COVID-19 dans 16 pays participant au Programme conjoint pour l'élimination des mutilations génitales féminines. Ce rapport a indiqué que des lignes d'assistance téléphonique avaient été ouvertes ou développées dans plusieurs pays car les parties prenantes craignaient que les fermetures d'écoles et les confinements n'entraînent une augmentation de la violence fondée sur le genre. Les efforts pour atteindre les filles n'ayant pas accès à des téléphones mobiles ont pris la forme de « kits de dignité » et d'autres documents contenant des informations sur les mutilations génitales féminines et les coordonnées des services à contacter. Tous les pays participants ont davantage misé sur les médias de masse et les plateformes numériques pour mener à bien des activités de sensibilisation communautaire, notamment en diffusant des messages sur les mutilations génitales féminines dans le cadre de campagnes axées sur la COVID-19 et/ou la violence fondée sur le genre (UNFPA et UNICEF, 2020).

Les programmes d'acquisition des compétences de la vie courante mis en œuvre en Sierra Leone (Bandiera et al., 2019) et dans l'État plurinational de Bolivie (Gulesci et al., 2021) avant la pandémie de COVID-19 ont aidé les jeunes à limiter les risques pendant les confinements et les fermetures d'écoles. Ces programmes peuvent contribuer à l'obtention de résultats en matière de bien-être psychosocial, de santé, d'économie et d'apprentissage ; à une moindre exposition à la violence fondée sur le genre ; au report des mariages et à une plus grande maîtrise de la planification familiale ;

et à une baisse du taux de décrochage, du nombre de grossesses précoces et non désirées et du nombre de faits de violence (Boost et al., 2020 ; Population Council, 2021). L'étude portant sur l'État plurinational de Bolivie (Gulesci et al., 2021) a montré qu'un programme mis en œuvre avant la pandémie de COVID-19 avait permis de réduire considérablement l'incidence de la violence subie par les filles âgées de 15 à 18 ans par rapport au groupe de contrôle, sept mois après la fin du programme et six mois après le début du confinement.

Enfin, il convient de multiplier les efforts visant à éliminer les politiques qui empêchent à l'heure actuelle le retour des filles enceintes ou des mères adolescentes à l'école. Par exemple, au Soudan du Sud (2008) et en Sierra Leone (mars 2020), les gouvernements ont levé les interdictions empêchant le retour des filles enceintes à l'école. Des actions de plaidoyer reposant sur des messages inclusifs seront indispensables pour encourager les filles mariées ou les jeunes mères à retourner à l'école et pour réduire la stigmatisation sociale dans le contexte de la COVID-19.

Conclusion

Après avoir initialement recherché la rapidité, les gouvernements et leurs partenaires ont intensifié leurs efforts pour prendre en compte le genre au fil du temps. Comme le montrent les exemples présentés dans ce chapitre, les programmes qui avaient établi des liens solides avant le début de la pandémie ont été mieux à même de maintenir la communication avec les élèves et leurs familles pendant les fermetures d'écoles. Les transferts en espèces et la suppression des frais de scolarité se sont révélés des interventions particulièrement prometteuses pour garantir le retour des filles à l'école. Des mesures favorisant la reprise des études des filles enceintes et des mères adolescentes doivent être mises en œuvre. L'abrogation des politiques empêchant les filles enceintes et les filles-mères de retourner à l'école devrait être assortie de mesures de plaidoyer pour réduire la stigmatisation sociale et la discrimination. Les efforts entrepris pour mettre un terme aux mariages d'enfants, aux mariages précoces et forcés, qui privent les filles de leur avenir, doivent être renforcés. Il pourrait y avoir un accroissement de la demande et/ou du besoin d'interventions globales en matière de santé mentale, en particulier au moment de la réouverture des écoles. Les pratiques efficaces, en particulier celles qui mettent l'accent sur l'équité et l'inclusion, doivent être documentées. Quelques-unes de ces approches prometteuses sont présentées dans l'**Encadré 20**.

Enfin, dans divers contextes les gouvernements et leurs partenaires ont mis en place des mesures préventives, telles que des campagnes portant sur la violence fondée sur le genre. Certaines des données mentionnées dans le Chapitre 2 ne montrent pas clairement une augmentation de la violence fondée sur le genre, des grossesses précoces et non désirées, des mariages d'enfants, des mariages précoces et forcés. Cela peut être vu comme une preuve de l'efficacité de ces actions. D'autres recherches sont nécessaires pour établir clairement des liens de cause à effet.

Approches prometteuses pour atténuer les effets des fermetures d'écoles

- Distribuer du matériel pédagogique imprimé (apprentissage à distance sans technologie) pour favoriser l'engagement des filles désavantagées par la fracture numérique entre les genres et de celles qui ont vu leurs responsabilités domestiques augmenter, mais aussi des garçons qui doivent travailler pour gagner leur vie, car ces élèves n'ont pas accès à certaines interventions de basse technologie, comme les cours diffusés à heures fixes à la télévision et à la radio.
- Établir de solides liens entre les éducateurs et les familles des élèves avant l'apparition d'une nouvelle crise afin de maintenir le contact pendant les fermetures d'écoles.
- Ouvrir des lignes d'assistance pour assurer un accompagnement en matière de santé mentale, notamment pour les élèves qui souffrent d'isolement social.
- Établir des lignes d'assistance accessibles et sûres pour les enfants et les jeunes afin qu'ils puissent signaler des cas de violence fondée sur le genre, de violence domestique, de mariages d'enfants, précoces ou forcés.
- Effectuer des transferts en espèces et mettre en place d'autres mesures de soutien économique afin d'accompagner la continuité pédagogique pour les filles et les autres élèves dont l'éducation n'est parfois pas considérée comme une priorité par leurs parents.
- Mobiliser les communautés en faveur de la rescolarisation des filles, en parallèle à d'autres efforts déployés aux niveaux local, régional et national.



Chapitre 4

Conclusions et recommandations

Conclusions et recommandations

La pandémie de COVID-19 est véritablement une catastrophe globale, affectant tous les aspects de nos vies interconnectées : nos déplacements, nos interactions et, en particulier pour les enfants, notre accès à l'apprentissage et notre manière d'apprendre. Les filles et les garçons du monde entier ont été privés d'école pendant des périodes cruciales de leur développement. Depuis un an et demi, les gouvernements à tous les niveaux – ainsi que les districts scolaires, les administrateurs, les enseignants, les parents et les tuteurs, sans oublier les élèves eux-mêmes – ont dû gérer l'éducation des enfants dans des conditions éprouvantes.

Aujourd'hui, à mesure qu'émergent des données provenant de différents contextes, des projets comme la GSCA peuvent permettre de décrire les impacts des fermetures d'écoles et des réponses apportées sur la capacité des élèves à apprendre et à s'épanouir. Au moment de la parution de ce document, la situation comporte de multiples facettes : les effets des fermetures d'écoles dues à la COVID-19 sur les filles, les garçons, les jeunes femmes et les jeunes hommes varient selon le contexte. Ce rapport a montré que pendant les pandémies, les normes et attentes liées au genre peuvent avoir des répercussions majeures sur la capacité des élèves à participer à l'apprentissage à distance et à retourner à l'école. Ces normes et attentes peuvent également avoir des effets négatifs sur la santé mentale et physique des élèves et sur la protection dont ils bénéficient, ce qui, par conséquent, a des répercussions néfastes sur leurs possibilités éducatives. Le rapport a également montré à quel point la fréquentation de l'école était importante pour le bien-être des enfants et des adolescents. Les écoles sont des lieux où les élèves peuvent vivre des interactions sociales et recevoir un soutien émotionnel. Elles fournissent un cadre quotidien aux élèves et peuvent assurer une protection tenant compte du genre. C'est la raison pour laquelle les fermetures d'écoles risquent d'augmenter la probabilité de préjudices liés au genre pour les enfants.

Le contexte est essentiel : il faut comprendre les différents contextes pour concevoir des interventions adaptées. L'étude a démontré que lorsque les stratégies d'apprentissage à distance sont déployées sans tenir compte des normes de genre préexistantes, des préjugés et des inégalités, elles sont susceptibles d'aggraver les disparités entre les genres en matière de scolarisation, de réussite et de niveau scolaire, et d'avoir une incidence sur de nombreux paramètres de mesure du bien-être. Lorsque les réponses ne tiennent pas compte des particularités de certains contextes spécifiques – par exemple, les problèmes de santé mentale qui touchent les filles lorsque leur liberté de mouvement et de communication est limitée, ou encore le besoin pour les garçons des foyers rencontrant des difficultés économiques de participer à des activités génératrices de revenus – elles passent à côté des principaux facteurs de perte d'apprentissage, de diminution des effectifs scolaires et de décrochage.

Non seulement l'étude souligne l'importance de ces approches contextualisées pour la conception de stratégies et programmes adaptés, mais elle démontre aussi qu'il est nécessaire de collecter systématiquement des données et des preuves ventilées par sexe. Plus spécifiquement, il faut obtenir des données sur les différents facteurs de vulnérabilité – associés, par exemple, au lieu de vie, au groupe socio-économique et aux aptitudes des élèves – qui s'ajoutent au genre et se cumulent pour aggraver les désavantages lorsque les écoles sont fermées.

Dans le même temps, comme le mentionne le guide *Reconstruire l'égalité* du Programme phare pour le genre de la Coalition mondiale pour l'éducation de l'UNESCO (UNESCO et al., 2020a), la crise de la COVID-19 est « une occasion de promouvoir l'innovation et de rendre les systèmes éducatifs plus résilients et plus réactifs en matière de genre ». En faisant appel à des experts de l'éducation et du genre, des responsables de mise en œuvre, des décideurs, des enseignants, des élèves, des parents et des tuteurs de toutes les régions du monde, ce rapport démontre que les groupes œuvrent à différents niveaux et échelles pour combler le manque de connaissances et orienter le développement de stratégies réactives en matière de genre face aux fermetures d'écoles. À ce stade, les données dont nous disposons sont encore préliminaires. Cependant, les actions préventives mises en œuvre par les gouvernements, les écoles et la société civile semblent avoir donné quelques résultats positifs : les premiers éléments collectés dans certains contextes montrent des augmentations moins élevées que prévu des cas de violence fondée sur le genre, de grossesses précoces et non désirées, de mariages d'enfants, de mariages précoces et forcés. En outre, l'étude indique que les programmes qui avaient établi des liens solides avant le début de la pandémie avaient été mieux à même de maintenir la communication avec les élèves et leurs familles, ce qui prouve que la préparation est un aspect fondamental de la résilience face aux futures crises.

Des recherches complémentaires seront nécessaires pour appréhender pleinement les effets des fermetures d'écoles dues à la COVID-19 et pour préparer les fermetures d'écoles causées par de futures crises (voir **Encadré 21**). Un grand nombre de questions importantes concernant la rescolarisation, la réussite et le niveau scolaire, ou encore les résultats en matière de santé et de protection, peuvent être étudiées grâce à des analyses systématiques de haut niveau des données administratives dès qu'elles deviennent disponibles, le cas échéant. Cependant, d'autres aspects – tels que l'ampleur et les effets des pertes d'apprentissage, l'incidence et l'impact des mariages d'enfants, des mariages précoces et forcés ou de la violence sexuelle ou fondée sur le genre, ainsi que les différentes dimensions du bien-être psychosocial – nécessiteront des études ciblées. D'autres études systématiques de l'impact des interventions mises en œuvre pour répondre aux fermetures d'écoles et atténuer ou éviter ces effets sont également nécessaires. Une fois de plus, elles devront être menées en accordant une grande attention aux différences selon le genre et aux intersections entre le genre et les autres caractéristiques des élèves.

Sujets clés pour les futures recherches

Quantifier et étudier les disparités de genre, ventilées par sexe, par âge et en fonction d'autres caractéristiques, sur :

- Les répercussions de l'apprentissage en ligne sur les résultats d'apprentissage
- La rescolarisation, les nouvelles inscriptions et le décrochage
- Le passage en classe supérieure, la participation à des programmes de remise à niveau, le redoublement ou la participation à de nouvelles sessions d'examen (en accordant une attention particulière à des politiques telles que le passage automatique dans la classe supérieure) au moment des réouvertures d'écoles
- La réussite scolaire et le niveau d'éducation atteint à moyen et long termes
- Les résultats en matière de santé sexuelle et reproductive, tels que le nombre de grossesses précoces et non désirées et le taux d'infections sexuellement transmissibles
- L'incidence des mariages d'enfants, des mariages forcés et précoces

Quantifier et examiner l'impact et la portée des réponses visant à limiter les effets des fermetures d'écoles en général et, en particulier, pour les filles et les élèves marginalisés par des facteurs tels que la pauvreté, le handicap, l'orientation sexuelle, l'identité ou l'expression de genre et les caractéristiques sexuelles, en étudiant notamment :

- L'intérêt de traiter plusieurs effets par une seule intervention
- Les approches efficaces pour optimiser la participation des élèves aux interventions d'apprentissage à distance
- Les avantages découlant des programmes de protection sociale (transferts en espèces) dans les foyers avec enfants

Recommandations

Il y a encore de nombreuses incertitudes quant à l'évolution de la pandémie et à la possibilité de nouvelles fermetures d'écoles. Il est important de continuer à faire face à la situation actuelle et d'en atténuer les effets néfastes à court, moyen et long termes et d'accroître les efforts pour garantir le droit à l'éducation et l'égalité des genres. Ces efforts nécessitent une réponse globale et l'engagement de l'ensemble des parties prenantes des secteurs de l'éducation, de la santé et de la protection. Gouvernements, organisations bilatérales et multilatérales, société civile, secteur privé, milieu universitaire, jeunes, familles, aidants et communautés : tout le monde a un rôle à jouer.

Favoriser l'accès équitable à des solutions d'apprentissage à distance inclusives et réactives en matière de genre

- Lorsque les écoles doivent fermer inopinément pendant l'année scolaire, mettre à disposition plusieurs **options d'apprentissage à distance**, dont certaines sans technologie et de basse technologie, qui prennent en compte les inégalités liées au genre en matière d'accès aux outils, de compétences numériques et de sécurité en ligne, en particulier pour les enfants les plus vulnérables.
- Déployer et soutenir des efforts pour **atteindre les élèves qui risquent le plus d'être laissés pour compte**, spécialement ceux qui subissent des discriminations et des inégalités en raison de leur genre et auxquelles s'ajoutent d'autres facteurs de vulnérabilité, en misant, entre autres, sur la communication personnalisée et les interactions en face à face.
- Concevoir et développer des **ressources et des outils pédagogiques** réactifs en matière de genre, notamment des ressources numériques qui s'adressent à des populations pour lesquelles le risque de décrochage est particulièrement élevé, principalement les enfants et les jeunes de milieux défavorisés.
- Fournir aux **enseignants** une formation et un accompagnement appropriés afin qu'ils assurent un enseignement à distance de qualité et réactif en matière de genre, en accordant une attention particulière aux besoins des enseignants qui doivent en parallèle exercer des responsabilités domestiques et familiales.
- Dans la mesure du possible, utiliser des évaluations formatives pour **suivre les résultats d'apprentissage**, ventilés par sexe et par d'autres catégories sociodémographiques pertinentes, pour éclairer la conception et la mise en œuvre de mesures correctives ciblant ceux qui ont le plus besoin.

Prévenir le décrochage scolaire et garantir le retour à l'école – en particulier pour les plus vulnérables

- Dans la mesure du possible, débloquer des fonds pour les écoles afin de leur permettre **de rouvrir et de rester ouvertes** tout en respectant les protocoles de sécurité sanitaire liés à la COVID-19.
- Prendre des mesures immédiates pour réaliser l'Objectif de développement durable 4, **en accordant 12 années d'enseignement gratuit, financé par des fonds publics, inclusif, équitable et de qualité, sans discrimination**. Parmi ces mesures, il peut y avoir la suppression des frais de réadmission à l'école, la prise en charge des frais indirects associés à la scolarité, l'octroi de protections sociales pour les familles les plus pauvres, ainsi que la mise en place de dispositions pour veiller à ce que les écoles soient réactives aux besoins spécifiques liés au genre.
- Collecter, notamment en collaborant avec les communautés locales, des **données ventilées par sexe**, par âge et par d'autres caractéristiques pertinentes pour évaluer la participation à l'apprentissage à distance, la rescolarisation et les résultats des élèves, et mettre ces données à la disposition du public.
- Lever **les barrières au retour à l'école**, en particulier pour les filles et les autres enfants dont la pleine participation est entravée par des obstacles liés à leur genre. Mettre en œuvre et financer des politiques pour soutenir le retour à l'école des filles enceintes et des élèves élevant des enfants.
- Collaborer avec les communautés locales, en particulier les organisations rassemblant des femmes, des jeunes et des familles, pour **sensibiliser** les populations les plus difficiles à atteindre à l'importance de l'éducation.
- Mener des **évaluations rigoureuses** pour identifier les méthodes qui fonctionnent afin que les enfants retournent à l'école et reprennent leur apprentissage, en s'intéressant spécifiquement aux filles et aux autres groupes les plus susceptibles de décrocher et de subir des pertes d'apprentissage.
- Former et accompagner les **enseignants** et les écoles en vue de dispenser des programmes réactifs en matière de genre de remédiation et de rattrapage après les fermetures d'écoles, notamment pour celles et ceux qui n'ont pas pu s'investir pleinement dans l'apprentissage à distance.
- Proposer des **programmes accélérés d'enseignement, d'apprentissage et de transition** pour les élèves qui ont manqué des cours ou dont la scolarité formelle était déjà interrompue avant la pandémie de COVID-19.

Préserver la santé et le bien-être de l'ensemble des élèves et des enseignants

- Développer la capacité des **enseignants** et des administrateurs scolaires pour qu'ils identifient mieux les répercussions liées au genre des fermetures d'écoles sur la santé et le bien-être des élèves et y répondent plus efficacement, en misant sur des ressources adaptées, le perfectionnement professionnel et d'autres modes d'accompagnement.
- Donner aux **écoles** les moyens de fournir un soutien psychosocial complet et de promouvoir l'apprentissage social et émotionnel, notamment par le biais de politiques, de la mise à jour des programmes scolaires, de la formation et l'accompagnement des enseignants.
- Collaborer avec **les communautés** pour mettre au point des programmes de soutien psychosocial appropriés qui tiennent compte de la COVID-19 et des éventuelles futures pandémies, tout en améliorant la résilience et le leadership.
- Prendre part à des **partenariats multipartites** pour veiller à ce que les besoins liés au genre qui ne sont pas traités directement par les programmes gouvernementaux le soient par d'autres canaux. Avec les acteurs des secteurs de la santé et de la nutrition, financer et instaurer d'autres moyens de mise à disposition des services habituellement fournis à l'école – repas, éducation sanitaire et éducation complète à la sexualité, prévention et prise en charge de la violence, accompagnement psychologique – pour préparer les fermetures d'écoles. Préserver et développer les services de santé sexuelle et reproductive.
- Fournir des conseils sur **les sujets qui ne sont généralement pas abordés** dans les programmes de l'enseignement formel, tels que l'éducation complète à la sexualité et l'apprentissage socio-émotionnel, en reconnaissant ainsi que l'éducation englobe bien plus que la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul.
- **Intensifier les programmes** qui luttent contre la violence fondée sur le genre. Renforcer l'engagement communautaire pour améliorer la sécurité des enfants et des adolescents, notamment en créant des systèmes sécurisés et anonymes de signalement et d'orientation par le biais des écoles et des administrations scolaires. Améliorer la prise de conscience et la responsabilisation des communautés pour protéger l'ensemble des élèves.

Concevoir des systèmes éducatifs résilients, équitables et réactifs en matière de genre

- Veiller à ce que les **données** collectées pour évaluer les effets de la pandémie sur l'éducation et les communautés d'apprentissage soient ventilées par sexe, par âge et par tout autre caractéristique pertinente, en utilisant une approche intersectionnelle. Si nécessaire, accompagner les gouvernements afin qu'ils améliorent l'analyse intersectionnelle et s'en servent pour établir des politiques et des plans fondés sur des données.
- Élaborer des **plans d'atténuation des crises** scolaires et éducatives réactifs en matière de genre, y compris pour faire face aux pandémies, qui adoptent une approche globale et coordonnée de l'école.
- Sensibiliser les **enseignants** et développer leur compréhension des dimensions de genre des pandémies – en leur expliquant, par exemple, les effets de l'intersection des facteurs de vulnérabilité pour les élèves – et leurs capacités à examiner leurs pratiques professionnelles sous l'angle du genre.
- Identifier et intensifier la mise en œuvre **des politiques et programmes « les plus prometteurs » fondés sur des données** qui tiennent compte des normes de genre empêchant la pleine participation des enfants à l'apprentissage à distance et leur retour à l'école, y compris via une approche intersectionnelle. Rassembler des documents sur ces politiques et programmes.
- Impliquer **les jeunes, en particulier les filles et les aidants**, dans les travaux de recherche, l'élaboration des programmes et la prise de décisions, pour mieux comprendre et prendre en compte leurs expériences, leurs priorités et leur perception de ce qui fonctionne, mais aussi pour favoriser leur leadership.

Financer une éducation qui œuvre pour l'inclusion et l'égalité des genres

- Investir massivement **dans l'éducation et l'apprentissage**, y compris dans le développement des compétences numériques et l'apprentissage à distance, pour toucher les garçons et les filles les plus marginalisés.
- Mettre à disposition des ressources financières afin de combler le manque de données grâce à **des recherches rigoureuses**, en s'intéressant en particulier aux personnes marginalisées en raison de plusieurs facteurs, parmi lesquels le genre, le niveau de vie, le handicap et/ou le lieu de vie.
- Financer la mise en œuvre de **réponses fondées sur les faits** qui visent à éviter ou réduire les disparités entre les genres dans tous les aspects et à tous les niveaux de l'éducation.

Promouvoir des approches intégrées et coordonnées à l'échelle des systèmes éducatifs

- Créer des **partenariats multipartites**, sous la direction des gouvernements, et y prendre part pour fournir des services et un soutien en faveur de l'éducation, de la santé et du bien-être, en reconnaissant que les organismes à but non lucratif ont souvent un avantage comparatif lorsqu'il s'agit de toucher les groupes les plus marginalisés.
- Contribuer au **plaidoyer, au suivi et à la surveillance** en mettant les gouvernements face à leurs responsabilités à tous les niveaux pour qu'ils respectent leurs engagements, en particulier, vis-à-vis des filles les plus vulnérables.



Bibliographie

Bibliographie

- Abid, R. ; Ammar, A. ; Maaloul, R. ; Souissi, N. ; Hammouda, O. 2021. « Effect of COVID-19-related home confinement on sleep quality, screen time and physical activity in Tunisian boys and girls: A survey ». Dans : *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 3065.
- Adhikari, A. B. 2021. *Project evaluation report: Endline evaluation of supporting the education of marginalized girls in Kailali (STEM II) project. Girls' Education Challenge*. Kathmandou : Foundation for Development Management.
- Agbe, E. ; Sefa-Nyarko, C. 2020. *Ghana's education response during the COVID-19 crisis: EdTech to the rescue?* Étude de cas n°1. EdTech Hub.
- Ahmadzai, A. ; Musawer, A. ; Rabi, A. 2020. *Covid-19 and the education response in Afghanistan: The challenge of reaching marginalized learners*. EdTech Hub.
- Akmal, M. ; Crawford, L. ; Hares, S. ; Minardi A. L. 2020a. *COVID-19 in Pakistan: A phone survey to assess education, economic, and health-related outcomes*. Document d'orientation du CGD n°188. Washington D.C. : Center for Global Development (CGD).
- Akmal, M. ; Hares, S. ; O'Donnell, M. 2020b. *Gendered impacts of COVID-19 school closures: Insights from frontline organizations*. Document d'orientation du CGD n°175. Washington D.C. : Center for Global Development (CGD).
- Alam, F. ; Rana, S. ; Ahmed Raha, S. ; Al Mamun, S. ; Guglielmi, S. 2021. *Listening to young people's voices under Covid-19. Revisiting the impact of Covid-19 on adolescents in urban slums in Dhaka, Bangladesh: Round 2*. Note d'orientation. Londres : Gender and Adolescence: Global Evidence.
- Alston, M. ; Whittenbury, K. ; Haynes, A. ; Godden, N. 2014. « Are climate challenges reinforcing child and forced marriage and dowry as adaptation strategies in the context of Bangladesh? ». Dans : *Women's Studies International Forum*, 47, Partie A, 137-144.
- Amaro, D. ; Pandolfelli, L. ; Sanchez-Tapia, I. ; Brossard, M. 2020. « COVID-19 and education: The digital gender divide among adolescents in Sub Saharan Africa ». *Actualités de l'UNICEF*, 4 août.
- Amin, S. ; Rob, U. ; Billah, M. ; Ainul, S. ; Hossain, Md. I. ; Rahman, F. ; Kundu, S. ; Ehsan, I. ; Haque, E. ; Hossain, Md. S. ; Manzur, M. 2020. *COVID-19-related knowledge, attitudes, and practices among adolescent girls in Bangladesh*. Harvard Dataverse Repository, V4.
- Amirapu, A. ; Asadullah, N. ; Wahhaj, Z. 2020. *The threat to female adolescent development from Covid-19*. EDI Covid-19 Essay Series. Oxford : Economic Development & Institutions.
- An, R. 2020. « Projecting the impact of the Coronavirus Disease-2019 Pandemic on childhood obesity in the United States: A microsimulation model ». Dans : *Journal of Sport and Health Science*, 9(4), 302-312.
- Andrabi, T. ; Daniels, B. ; Das, J. 2020. *Human capital accumulation and disasters: Evidence from the Pakistan earthquake of 2005*. Série de documents de travail du projet Research on Improving Systems of Education (RISE) 20/039. Oxford : Oxford Policy Management.
- Asanov, I. ; Flores, F. ; McKenzie, D. ; Mensmann, M. ; Schulte, M. 2020. « Remote-learning, time-use, and mental health of Ecuadorian high-school students during the COVID-19 quarantine ». Dans : *World Development*, 138, 105225.
- Austrian, K. 2020. *Cash transfers to stimulate school re-enrollment among vulnerable adolescent girls in urban informal settlements as Kenya responds to COVID-19*. ISRCTN Registry (Résultats non publiés).
- Azevedo, J. P. ; Hasan, A. ; Goldemberg, D. ; Iqbal, S. A. ; Geven K. 2020. *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates*. Document de travail 9284 consacré à la recherche sur les politiques. Washington D.C. : Banque mondiale.
- Bacher-Hicks, A. ; Goodman, J. ; Green, J. G. ; Holt, M. 2021. *The COVID-19 pandemic disrupted both school bullying and cyberbullying*. EdWorkingPaper 21-436. Providence, Rhode Island: Annenberg Institute, Brown University.
- Baird, S. ; Hamory, J. ; Jones, N. ; Oakley, E. ; Woldehanna T. ; Yadete, W. 2020a. *Adolescents' experiences of Covid-19 and the public health response in urban Ethiopia. Adolescents' experiences of Covid-19. Factsheet Series*. Londres : Gender and Adolescence: Global Evidence.
- Baird, S. ; Jones, N. ; Małachowska, A. ; Masannat, M. ; Oakley, E. ; Qaryouti, M. 2020b. *Adolescents' experiences of Covid-19 and the public health response in Jordan. Adolescents' experiences of Covid19. Factsheet Series*. Londres : Gender and Adolescence: Global Evidence.
- Baird, S. ; Seager, J. ; Sabarwal, S. ; Guglielmi S. ; Sultan M., 2020c. *Adolescence in the time of COVID-19: Evidence from Bangladesh*. Note d'orientation, novembre 2020. Washington D.C. : Gender and Adolescence: Global Evidence, Laboratoire d'innovation sur le genre en Asie du Sud-Est, Banque mondiale.
- Banati, P. ; Jones, N. ; Youssef, S. 2020. « Intersecting vulnerabilities: The impacts of Covid-19 on the psycho-emotional lives of young people in low- and middle-income countries ». Dans : *The European Journal of Development Research*, 32, 1613-1638.
- Bandiera, O. ; Buehren, M. ; Goldstein, M. ; Rasul, I. ; Smurra, A. 2018. *The economic lives of young women in the time of Ebola: Lessons from an empowerment program*. Document de travail de la Banque mondiale consacré à la recherche sur les politiques. Washington D.C. : Banque mondiale.
- Bandiera, O. ; Buehren, M. ; Goldstein, M. ; Rasul, I. ; Smurra, A. 2020. *Do school closures during an epidemic have persistent effects? Evidence from Sierra Leone in the time of Ebola*. Documents de travail de recherche sur les politiques de la Banque mondiale. Washington, D.C. Banque mondiale.
- Banque mondiale. 2021. « Face aux conséquences de la COVID-19 sur l'éducation, il faut agir vite et efficacement ». *Actualités de la Banque mondiale*, 22 janvier.
- Baron, E.J. ; Goldstein, E. G. ; Wallace, C.T. 2020. « Suffering in silence: How COVID-19 school closures inhibit the reporting of child maltreatment ». Dans : *Journal of Public Economics*, 190, 104258.
- Bellerose, M. ; Diaw, M. ; Pinchoff, J. ; Kangwana, B. ; Austrian, K. 2020. « Pre-pandemic influences on Kenyan girls' transitions to adulthood during COVID-19 ». Dans : *Girlhood Studies*, 13 (3), 133-150.
- Bhatia, A. ; Peterman, A. ; Guedes, A. 2020. *Remote data collection on violence against children during Covid-19: A conversation with experts on research priorities, Measurement and Ethics (Part 2)*.

28 mai. Document de réflexion. Florence : Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF.

Bhattacharjee, V. ; Shiblee, S. M. 2021. *COVID 19, technology-based education and disability: The case of Bangladesh. Emerging practices in inclusive digital learning for students with disabilities*. Paris : UNESCO.

Boost, E. ; Jones, N. ; Kwauk, C. 2020. *Life skills for adolescent girls in the COVID-19 pandemic*. Londres : Gender and Adolescence: Global Evidence.

Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie orientale et le Pacifique. 2020. *UNICEF Education COVID-19 Response. Issue Brief: COVID-19 and girls' education in East Asia and Pacific*. Bangkok : Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie orientale et le Pacifique.

Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie du Sud. 2020a. *Guidance on distance learning modalities to reach all children and youth during school closures*. Kathmandou : Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie du Sud.

———. 2020b. *Gender-responsive education in the context of COVID19: Framework and progressive standards for South Asia*. Kathmandou : Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie du Sud.

Burzynska, K. ; Contreras, G. 2020. « Gendered effects of school closures during the COVID-19 pandemic ». Dans : *The Lancet*, 385(10242), 1968.

Cabrera-Hernández, F. ; Padilla-Romo, M. 2020. « Hidden violence: How COVID-19 school closures reduced the reporting of child maltreatment ». Dans : *Latin American Economic Review*, 29, 1-17.

CAMFED. 2020. « African women leading community action for vulnerable girls ». *Actualités de la CAMFED*, 15 mai.

———. 2021. *Girls and young women at the frontline of COVID-19*. Cambridge : CAMFED.

CARE. 2021. *Magnifying inequalities and compounding risks: The impact of COVID-19 on the health and protection of women and girls on the move*. Atlanta : CARE.

Cejas, M. N. ; Demera, H. D. 2021. « El derecho a la igualdad de género en el ámbito educativo en el contexto de la pandemia Covid-19 ». Dans : *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 462-470.

Chavez Villegas, C. ; Peirola, S. ; Rocca, M. ; Ipince, A. ; Bakrania, S. 2021. « Impacts of health-related school closures on child protection outcomes: A review of evidence from past pandemics and epidemics and lessons learned for COVID-19 ». Dans : *International Journal of Educational Development*, 84(102431).

Chuang, R. ; Kaye, T. ; Moss Coflan, C. ; Haßler, B. 2020. *Back-to-school campaigns following disruptions to education*. EdTech Hub Helpdesk Response n° 12A. EdTech Hub.

Commodari, E. ; La Rosa, V. L. 2020. « Adolescents in quarantine during COVID-19 pandemic in Italy: Perceived health risk, beliefs, psychological experiences and expectations for the future ». Dans : *Frontiers in Psychology*, 11(559951).

Conron, K. J. ; O'Neill, K. K. ; Sears, B. 2021. *COVID-19 and students in higher education*. Los Angeles : Williams Institute at UCLA School of Law, Point Foundation.

Dance4Life. 2020. *Sexuality education during COVID-19. Exploring the potential of adapting the Dance4Life model to the digital environment*. Dance4Life.

DeMulder, J. ; Kraus-Perrotta, C. ; Zaidi, H. 2020. « Sexual and gender minority adolescents must be prioritised during the global COVID-19 public health response ». Dans : *Sexual and Reproductive Health Matters*, 281(1804717).

Dickinson, H. ; Smith, C. ; Yates, S. ; Bertuol, M. 2020. *Not even remotely fair. Experiences of students with disability during COVID-19*. Melbourne : Children and Young People with Disability Australia.

Dione, M. ; Lo, C. ; Seye, M. ; Fall, A. S. ; Hidrobo, M. ; Le Port, A. ; Heckert, J. ; Peterman, A. 2021. *Women and adolescent girls' experience with COVID-19 in rural Senegal*. Dakar : Institut international de recherche sur les politiques alimentaires.

Doraiswamy, H. ; Gupta, G. ; Kamath, D. ; Sharma, S. 2020. *India's remote learning response to the COVID-19 crisis*. New Dehli, Londres : Central Square Foundation, EdTech Hub.

Dreesen, T. ; Akseer, S. ; Brossard, M. ; Dewan, P. ; Giraldo, J-P. ; Kamei, A. ; Mizunoya, S. ; Santiago Ortiz Correa, J. 2020. *Promising practices for equitable remote learning. Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries*. Document de recherche Innocenti n° 2020-10. Florence : Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF.

Esposito, S. ; Giannitto, N. ; Squarcia, A. ; Neglia, C. ; Argentiero, A. ; Minichetti, P. ; Cotugno, N. ; Principi, N. 2021. « Development of psychological problems among adolescents during school closures because of the COVID-19 lockdown phase in Italy: A cross-sectional survey ». Dans : *Frontiers in Pediatrics*, 8.

Fitzpatrick, R. ; Korin, A. ; Rigall, A. 2020. *An international review of plans and actions for school reopening*. Reading : Education Development Trust.

Fonds Malala. 2020a. *Girls' education and COVID-19 in Ethiopia*. Rapport de synthèse. Londres : Fonds Malala.

———. 2020b. *Girls' education and COVID-19 in Nigeria*. Rapport de synthèse. Londres : Fonds Malala.

———. 2020c. *Girls' education and COVID-19 in Pakistan*. Rapport de synthèse. Londres : Fonds Malala.

———. 2020d. *Girls' education and COVID-19: What past shocks can teach us about mitigating the impacts of pandemics*. Londres : Fonds Malala.

Ford, K. ; Porter, C. ; Pankhurst, A. 2021. *A lost year of learning for girls in Ethiopia: Evidence from the Young Lives at Work COVID-19 Phone Survey*. Note d'orientation 44. Oxford : Young Lives, Oxford Department of International Development (ODID).

Ford, K. ; Singh, R. 2021. *Supporting vulnerable girls and young women in India: Evidence from the Listening to Young Lives at Work COVID-19 Phone Survey*. Note d'orientation 47. Oxford : Young Lives, Oxford Department of International Development (ODID).

Gachoya, A. ; Kirongo, T. ; Kiiru, F. ; Odwe, G. ; Undie, C-C. 2021. « Reopening in the time of COVID-19 in Kenya ». *Actualités de la Regional Education Learning Initiative*, 17 février.

Ghana. 2020. Ministère de l'Éducation. *COVID-19 coordinated education response plan for Ghana*. Accra.

Ghatak, N. ; Yareseeme, A. S. ; Jha, J. 2020. *Life in the time of Covid-19: Mapping the impact of Covid-19 on the lives of school going children especially girls in India*. Bangalore : Centre for Budget and Policy Studies, Champions for Girls' Education.

- Giannini, S. ; Albrechtsen, A-B. 2020. « Les filles seront plus durement touchées par les fermetures d'écoles dues au COVID-19 ». *Actualités de l'UNESCO*, 31 mars.
- Giannopoulou, I. ; Efstathiou, V. ; Triantafyllou, G. ; Korkoliakou, P. ; Douzenisa, A. 2021. « Adding stress to the stressed: Senior high school students' mental health amidst the COVID-19 nationwide lockdown in Greece ». Dans : *Psychiatry Research*, 295(113560).
- Girl Effect ; Fondation Vodafone. 2018. *Real girls, real lives, connected: A global study of girls' access and usage of mobile, told through 3000 voices*. Londres : Girl Effect, Fondation Vodafone.
- Girls' Education Challenge. 2020. *Priorities and practices: Early lessons from the COVID-19 pandemic. lessons from the field*. Londres : Girls' Education Challenge.
- . 2021. *Final reflections: Achievements and lessons learned: Discovery Project*. Londres : Girls' Education Challenge.
- Girls' Education South Sudan. s.d. *Cash transfers*. Site Internet de l'organisation Girls' Education South Sudan.
- Grewenig, E. ; Lergetporer, P. ; Werner, K. ; Woessmann, L. ; Zierow, L. 2020. *COVID-19 and educational inequality: How school closures affect low- and high-achieving students*. Document de travail n° 260. Munich : University of Munich and Berlin, Humboldt, Collaborative Research Center Transregio 190, Rationality and Competition.
- GSMA. 2021. *GSMA Connected Women – The Mobile Gender Gap Report 2021*. Londres : GSMA.
- Gugliemi, S. ; Seager, J. ; Mitu, K. ; Baird, S. ; Jones, N. 2020. « Exploring the impacts of COVID-19 on Rohingya adolescents in Cox's Bazar: A mixed-methods study ». Dans : *Journal of Migration and Health*, 1-2(100031).
- Gulesci, S. ; Beccar, M. P. ; Ubfal, D. 2021. *Can youth empowerment programs reduce violence against girls during the COVID-19 pandemic?* Document de travail 9547 consacré à la recherche sur les politiques. Washington D.C. : Banque mondiale.
- Guo, P. ; Li, X. ; Liu, S. ; Hu, S. ; Mo, D. ; Yan, J. ; Zhong, H. 2020. « Status and influencing factors of anxiety among adolescents in Anhui province during the COVID-19 pandemic ». Dans : *Sichuan Mental Health*, 33(06), 501-505.
- Guo, Y-F. ; Liao, M-Q. ; Cai, W-L. ; Yu, X-X. ; Li, S-N. ; Ke, X-Y. ; Tan, S-X. ; Luo, Z-Y. ; Cui, Y-F. ; Wang, Q. ; Gao, X-P. ; Liu, J. ; Liu, Y-H. ; Zhu, S. ; Zeng, F-F. 2021. « Physical activity, screen exposure and sleep among students during the pandemic of COVID-19 ». Dans : *Scientific Reports*, 11(8529).
- Habib, J. 2020. « Sierra Leone reverses ban on pregnant students ». *Actualités de CARE*, 8 septembre.
- Haesebaert, F. ; Haesebaert, J. ; Zante E. ; Franckde, N. 2020. « Who maintains good mental health in a locked-down country? A French nationwide online survey of 11,391 participants ». Dans : *Health & Place*, 66(102440).
- Hamad, S. ; Abu Hamra, E. ; Diab, R. ; Abu Hamad, B. ; Jones, N. ; Małachowska, A. 2020. *Listening to young people's voices under COVID-19. Exploring the impacts of COVID-19 on Adolescents in the Gaza Strip*. Note d'orientation. Londres : Gender and Adolescence: Global Evidence.
- Hoeurn, C. 2021. *School drop-out risk hotspot analysis: Statistical analysis report*. Phnom Penh : Save the Children Cambodia.
- Honduras. 2021. Secrétariat à l'Éducation. *Recursos didácticos con incorporación del enfoque de género para la comunidad educativa*. Tegucigalpa.
- Human Rights Watch (HRW). 2021. *"Years don't wait for them": Increased inequalities in children's rights to education due to the Covid-19 Pandemic*. New York : HRW.
- Institut Mahatma Gandhi d'éducation pour la paix et le développement durable de l'UNESCO. s.d. *Essential SEL Resources: COVID-19*. Site Internet destiné aux éducateurs, parents et élèves.
- IPPF. 2021a. *Estonia: COVID-19 IPPF Innovation and Best Practice: Digitalising for young people*. Londres : IPPF.
- . 2021b. *Hong Kong: COVID-19 IPPF Innovation and Best Practice: Digitalising for young people*. Londres : IPPF.
- . 2021c. *Mali: COVID-19 IPPF Innovation and Best Practice: Digitalising for young people*. Londres : IPPF.
- . 2021d. *Palestine: COVID-19 IPPF Innovation and best practice: Digitalising for young people*. Londres : IPPF.
- IRC. 2020a. *Press Release: IRC data shows an increase in reports of gender-based violence across Latin America*. Actualités de l'IRC, 9 juin.
- . 2020b. *What happened? How the humanitarian response to COVID-19 failed to protect women and girls*. New York : IRC.
- Isisi, A. ; Olojede, O. ; Adedoyin, A. ; Akogun, O. 2020. *Education technology in the COVID-19 response in Nigeria*. Étude de cas 1. EdTech Hub.
- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). 2021. *Perturbations de la scolarité liées à la pandémie et impacts sur les indicateurs de maîtrise des apprentissages : étude des petites classes*. Montréal : ISU.
- Johnston, J. ; Ksoll, C. 2017. *Effectiveness of interactive satellite-transmitted instruction: Experimental evidence from Ghanaian primary schools*. Document de travail n° 17-08. Stanford : Stanford Center for Education Policy Analysis (CEPA).
- Jones, N. ; Gebeyehu, Y. ; Gezahegne, K. ; Iyasu, A. ; Workneh, F. ; Yadete, W. 2020a. *Listening to young people's voices Under COVID-19. Child marriage risks in the Context of Covid-19 in Ethiopia*. Note d'orientation. Londres : Gender and Adolescence: Global Evidence.
- Jones, N. ; Małachowska, A. ; Guglielmi, S. ; Alam, F. ; Hamad, B. A. ; Alheiwidi, S. ; Yadete, W. 2020b. *'I have nothing to feed my family...': Covid-19 risk pathways for adolescent girls in low- and middle-income countries*. Londres : Gender and Adolescence: Global Evidence.
- Jones, N. ; Guglielmi, G. ; Małachowska, A. ; Abu Hamad, B. ; Yadete, W. ; Abu Hamad, S. ; Abu Hamra, E. ; Alam, F. ; Alheiwidi, S. ; Alabbadi, T. ; Al-Redaisy, N. ; Amaisreh, W. ; Amdeselassie, T. ; Banioweda, K. ; Diab, R. ; Gebeyehu, Y. ; Gezahegne, K. ; Iyasu, A. ; Qandeel, A. ; Sultan, M. ; Tilahun, K. ; Workneh, F. 2021. *'Some got married, others don't want to attend school as they are involved in income-generation': Adolescent experiences following Covid-19 lockdowns in low- and middle-income countries*. Londres : Gender and Adolescence: Global Evidence.
- Kamal, K. ; Li, J. J. ; Hyeouk, C. H. ; Liu, C. H. 2021. « Psychiatric impacts of the COVID-19 global pandemic on U.S. sexual and gender minority young adults ». Dans : *Psychiatry Research*, 299(113855).
- Katzman, N. F. ; Stanton, M. P. 2020. « The integration of social emotional learning and cultural education into online distance

- learning curricula: Now imperative during the COVID-19 pandemic ». Dans : *Creative Education*, 11(9), 1561-1571.
- Kenya. 2021. Unité de politique et de stratégie présidentielle ; Population Council. *Promises to keep: impact of COVID-19 on adolescents in Kenya*. Nairobi.
- Khan, M. A. ; Kamal, T. ; Illiyan, A. ; Asif, M. 2021. « School students' perception and challenges towards online classes during COVID-19 pandemic in India: An econometric analysis ». Dans : *Sustainability*, 13(9), 4786.
- Korkoyah Jr, D. T. ; Wreh, F. F. 2015. *Ebola impact revealed: An assessment of the differing impact of the outbreak on women and men in Liberia*. Freetown : Liberia Institute of Statistics and Geo-Information Services, Liberia Ministry of Gender and Development, Liberia WASH Consortium, Oxfam International, ONU Femmes.
- Kostelny, K. ; Lamin, D. ; Manyeh, M. ; Ondoro, K. ; Stark, L. ; Lilley, S. ; Wessells, M. 2018. *'Worse than the war': an ethnographic study of the impact of the Ebola Crisis on life, sex, teenage pregnancy, and a community-driven intervention in rural Sierra Leone*. Londres : Save the Children.
- Kwauk, C. ; Schmidt, D. ; Ganju, E. 2021. « 3 recommendations for gender-responsive remote learning during future COVID-19 school disruptions ». *Blog du Partenariat mondial pour l'éducation*, 16 septembre.
- Leonard Cheshire. 2020. *Crisis talks: Raising the global voice of youth with disabilities on the COVID-19 pandemic*. Londres : Leonard Cheshire.
- Learning Passport. s.d. *The Learning Passport*.
- Li, L. ; Flynn, K.S. ; DeRosier, M.E. ; Weiser, G. ; Austin-King, K. 2021. « Social-emotional learning amidst COVID-19 school closures: Positive findings from an efficacy study of adventures aboard the S.S. GRIN program ». Dans : *Frontiers in Education*, 6, 213.
- Loziak, A. ; Fedakova, D. ; Čopková, R. 2020. « Work-related stressors of female teachers during Covid-19 school closure ». Dans : *Journal of Women's Entrepreneurship and Education*, (3-4), 59-78.
- Makino, M. ; Shonchoy, A. S. ; Wahhaj, Z. 2021. « Early effects of the COVID-19 lockdown on children in rural Bangladesh ». School of Economics Discussion Papers 2102. Canterbury : University of Kent.
- Mancilla, T. P. ; Hurtado, C. V. ; Carvacho, C. B. 2021. « Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia COVID-19 ». Dans : *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 97-115.
- Mastorci, F. ; Piaggi, P. ; Doveri, C. ; Trivellini, G. ; Casu, A. ; Pozzi, M. ; Vassalle, C. ; Pingitore, A. 2021. « Health-related quality of life in Italian adolescents during Covid-19 outbreak ». Dans : *Frontiers in Pediatrics*, 9(129).
- Matovu, J. K. B. ; Kabwama, S. N. ; Ssekamatte, T. ; Ssenkusu, J. ; Wanyenze R. K. 2021. « COVID-19 awareness, adoption of COVID-19 preventive measures, and effects of COVID-19 lockdown among adolescent boys and young men in Kampala, Uganda ». Dans : *Journal of Community Health*, 46, 842-853.
- McGuine, T. A. ; Biese, K.M. ; Petrovska, L. ; Hetzel, S. J. ; Reardon, C. ; Kliethermes, S. ; Bell, D. R. ; Brooks, A. ; Watson, A. M. 2021. « Mental health, physical activity, and quality of life of US adolescent athletes during COVID-19-related school closures and sport cancellations: A study of 13000 athletes ». Dans : *Journal of Athletic Training*, 56(1), 11-19.
- McKenzie, S. K. ; Collings, S. ; Jenkin, G. ; River, J. 2018. « Masculinity, social connectedness, and mental health: Men's diverse patterns of practice ». Dans : *American Journal of Men's Health*, 12(5), 1247-1261.
- McKune, S. L. ; Acosta, D. ; Diaz, N. ; Brittain, K. ; Joyce-Beaulieu, D. ; Maurelli, A. T. ; Nelson, E. J. 2021. « Psychosocial health of school-aged children during the initial COVID-19 safer-at-home school mandates in Florida: a cross-sectional study ». Dans : *BMC Public Health*, 21 (603), 1-11.
- MIET AFRICA. 2021. *The impact of COVID-19 on adolescents and young people in the Southern African Development Community Region*. Durban : MIET AFRICA.
- Mkhize, S. ; Gopal, N. 2021. « Cyberbullying perpetration: Children and youth at risk of victimization during Covid-19 lockdown ». Dans : *International Journal of Criminology and Sociology*, 10, 525-537.
- Mott MacDonald ; Oxford Policy Management. 2021. *Back to School Study: Child safety and well-being in Sierra Leone during COVID-19 school closure*. Note d'orientation 2. Oxford : Mott MacDonald, Oxford Policy Management.
- Mourtada, R. ; Schlecht, J. ; DeJong, J. 2017. « A qualitative study exploring child marriage practices among Syrian conflict-affected populations in Lebanon ». Dans : *Conflict and Health*, 11(27).
- Murray, R. T. ; Briggs Drew, L. ; Memmott, C. ; Bangura, Y-M. ; Maring, E.F. 2021. « A community's experience during and after the Ebola epidemic of 2014—2016 in Sierra Leone: A qualitative study ». Dans : *PLoS Neglected Tropical Diseases*, 15(2) : e0009203.
- National Crime Research Center Kenya. 2020. *Protecting the family in the time of COVID-19 pandemic: Addressing the escalating cases of gender based violence, girl child disempowerment and violations of children's rights in Kenya*. Nairobi : National Crime Research Center.
- Nations Unies. 2020. *Education during COVID-19 and beyond*. Note d'orientation. New York : Nations Unies.
- . 2021. *Concept note: Scaling-up digital learning and skills to accelerate progress towards SDG 4*. New York : Nations Unies.
- Ng, K. ; Cosma, A. ; Svacina, K. ; Boniel-Nissim, M. ; Badura, P. 2021. « Czech adolescents' remote school and health experiences during the Spring 2020 Covid-19 lockdown ». Dans : *Preventive Medicine Reports*, 22(101386).
- Ngabonzima, E. ; Isimbi, R. ; Mwali, M. M. ; Pellini, A. 2020. *Distance learning in the context of COVID-19: The case of Rwanda. Étude de cas 1*. Kigali, Londres : EdTech Hub.
- Ngware, M. ; Ochieng, V. 2020. *EdTech and the COVID-19 response: A case study of Kenya. Étude de cas 1*. EdTech Hub.
- Nigeria. 2020. *Secteur de l'Éducation. Education sector COVID-19 contingency plan*. Abuja.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2018. *Bridging the digital divide*. Paris : OCDE.
- . 2020. « The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: Supporting vulnerable students during school closures and school re-openings ». Dans : *Les réponses de l'OCDE face au coronavirus (COVID-19)*.

———. 2021a. « Préserver la santé mentale des jeunes pendant la crise du COVID-19 ». Dans : *Les réponses de l'OCDE face au coronavirus (COVID-19)*.

———. 2021b. « Apporter une réponse englobant toutes les composantes de la société face aux conséquences de la crise du COVID 19 sur la santé mentale ». Dans : *Les réponses de l'OCDE face au coronavirus (COVID-19)*.

OIT ; UNICEF. 2021. *Child Labour: Global estimates 2020, trends and the road forward*. New York : OIT, UNICEF

Omarshah, T. ; Navarrete, A. ; de Silva, S.A. 2021. *Endline evaluation of the GEC-T Excelling against the odds project*. Londres, Wilmington D.E. : Girls' Education Challenge, One South, LLC.

OMS. 2020. « COVID-19 – Chine. Bulletin d'information sur les flambées épidémiques ». Bulletin d'information de l'OMS, 5 janvier.

OMS. 2021. « School closures and teenage pregnancy ». Dans : *Bulletin of the World Health Organization*, 99, 6-7.

ONU Femmes. 2020a. *COVID-19 and ending violence against women and girls*. New York : ONU Femmes.

———. 2020b. *Whose time to care? Unpaid care and domestic work during COVID-19*. New York : ONU Femmes, Programme Women Count.

ONU Femmes ; OIT ; Banque mondiale. 2021. *Strengthening gender measures and data in the COVID-19 era: An urgent need for change*. New York, Washington D.C. : ONU Femmes, OIT, Banque mondiale.

Oxford Policy Management. 2021. *Endline evaluation of the Discovery Project 2 (DP-2)*. Oxford : Oxford Policy Management, Girls' Education Challenge.

Pakistan. 2020. Ministère de l'Enseignement fédéral et de la Formation professionnelle. *Pakistan national education response and resilience plan for COVID-19*. Islamabad.

PAM (Programme alimentaire mondial). 2020a. *La situation de l'alimentation scolaire dans le monde en 2020*. Rome : PAM.

———. 2020b. « COVID-19 : face à la fermeture des écoles, le PAM se prépare à aider les enfants privés de repas scolaires ». Actualités du PAM, 20 mars.

———. s.d. *Cantines scolaires*. Site internet du Programme alimentaire mondial.

Partenariat mondial pour l'éducation (GPE). s.d. *Ouganda : mieux former les enseignants pour améliorer la qualité de l'éducation*. Site Internet du GPE.

Pellini, A. 2021. « EdTech and Covid-19: Lessons from around the World ». *Blog de EdTech Hub*, 19 février.

Pizarro-Ruiz, J. P. ; Ordóñez-Cambor, N. 2021. « Effects of Covid-19 confinement on the mental health of children and adolescents in Spain ». Dans : *Scientific Reports*, 11(11713).

PNUD. 2020. *Gender-based violence and COVID-19*. New York : PNUD.

———. s.d. *COVID-19 Global Gender Response Tracker*. Plateforme du PNUD sur les données relatives à la COVID-19.

PNUD ; Government of Ireland. 2015. *Assessing sexual and gender based violence during the Ebola crisis in Sierra Leone*. New York, Dublin : PNUD, Government of Ireland.

———. 2020. *Mexico: COVID-19 knowledge, attitudes & practices: Responses from the first round of data collection among adults,*

adolescents, and community leaders in indigenous municipalities of Chiapas and Yucatan, June 1–30, 2020. New York : Population Council.

Population Council. 2021. *Girls' Education Roadmap*. EGER Reports. New York : Population Council.

Population Council Kenya ; Regional Education Learning Initiative ; Mannion Daniels. 2021. *Advancing girls' education in light of COVID-19 in East Africa: A Synthesis Report*. Nairobi : Population Council.

Porter, C. ; Favara, M. ; Hittmeyer, A. ; Scott, D. ; Sánchez Jiménez, A. ; Revathi, E. ; Woldehanna, T. ; Duc, L. T. ; Craske, M. G. ; Stein A. 2021. « Impact of the COVID-19 Pandemic on anxiety and depression symptoms of young people in the Global South: Evidence from a four-country cohort study ». Dans : *BMJ Open*, 11(4), e049653.

Portillo, J. ; Garay, U. ; Tejada, E. ; Bilbao, N. 2020. « Self-perception of the digital competence of educators during the COVID-19 Pandemic: A cross-analysis of different educational stages ». Dans : *Sustainability*, 12(23), 10128.

Radwan, A. ; Radwan, E. ; Radwan, W. 2021. « Eating habits among primary and secondary school students in the Gaza Strip, Palestine: A cross-sectional study during the COVID-19 pandemic ». Dans : *Appetite*, 163(105222).

Rahiem, M. D. H. 2021. « COVID-19 and the surge of child marriages: A Phenomenon in Nusa Tenggara Barat, Indonesia ». Dans : *Child Abuse & Neglect*, 118(105168).

Renault, L. ; Gure, A. F. 2021. *Programmatic approaches to the gender-related impacts of COVID-19 on education: Case Study: Somalia Girls' Education Promotion Programme – Transition (SOMGEP-T)*. New York : Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI).

République fédérale de Somalie. 2020. Ministère de l'Éducation, de la Culture et de l'Enseignement supérieur. 2020. *Somalia education sector COVID19 response plan*. Mogadiscio.

République du Malawi. 2020. Ministère du Genre, du Développement communautaire et du Bien-être social. *A rapid assessment study of teenage pregnancies and child marriages during Covid-19 in Malawi*. Lilongwe.

———. 2021. Département des Affaires de Gestion des Catastrophes ; Ministère de la Santé. *National COVID-19 preparedness and response strategy and plan*. Lilongwe.

Rwanda. 2020. Ministère de l'Éducation. *Keeping the doors open for learning: Response plan of Ministry of Education to the COVID-19 Outbreak*. Kigali.

Saeed, S. 2021. *Programmatic approaches to the gender-related impacts of COVID-19 on education: Lessons from 2020. Case study: Siyani Sahelian Advancing Action for Adolescent Girls (A3G)*. New York : Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI).

Salerno, J. P. ; Devadas, J. ; Pease, M. ; Nketia, B. ; Fish, J. N. 2020. « Sexual and gender minority stress amid the COVID-19 pandemic: implications for LGBTQ young persons' mental health and well-being ». Dans : *Public Health Reports*, 135(6), 721-727.

Save the Children Somalie. 2020. *Impact of Covid-19 outbreak on children and women: Save the Children Somalia Multi Sector Study*. Londres : Save the Children.

Save the Children ; World Vision International ; Plan International ; UNICEF. 2015. *Children's Ebola recovery assessment:*

- Sierra Leone. Freetown : Save the Children, World Vision International, Plan International, UNICEF.
- Scarpellini, F. ; Segre, G. ; Cartabia, M. ; Zanetti, M. ; Campi, R. ; Clavenna, A. ; Bonati, M. 2021. « *Distance learning in Italian primary and middle school children during the COVID-19 pandemic: A national survey* ». Dans : *BMC Public Health*, 21(1035).
- Sharpe, D. ; Rajabi, M. ; Chileshe, C. ; Joseph, S. M. ; Sesay, I. ; Williams J. ; Sait, S. 2021. « *Mental health and wellbeing implications of the COVID-19 quarantine for disabled and disadvantaged children and young people: evidence from a cross-cultural study in Zambia and Sierra Leone* ». Dans : *BMC Psychology*, 9(79).
- Shukla, M. ; Pandey, R. ; Singh, T. ; Riddleston, L. ; Hutchinson, T. ; Kumari, V. ; Lau, J. Y. F. 2021. « *The effect of COVID-19 and related lockdown phases on young peoples' worries and emotions: Novel data from India* ». Dans : *Frontiers in Public Health*, 9.
- Sierra Leone. 2021. Ministère de l'Enseignement secondaire de base et supérieur. *Back to School Study. Mixed methods technical report*– 2020. Freetown.
- Smith, W.C. 2021. « *Consequences of school closure on access to education: Lessons from the 2013–2016 Ebola pandemic* ». Dans : *International Review of Education*, 67, 53-78.
- Snilstveit, B. ; Stevenson, J. ; Phillips, D. ; Vojtkova, M. ; Gallagher, E. ; Schmidt, T. ; Jobse, H. ; Geelen, M. ; Pastorello, M.G. ; Eysers, J. 2015. *The impact of education programmes on learning and school participation in low- and middle-income countries*. Systematic Review 24. Londres : International Initiative for Impact Evaluation (3ie).
- Sommer, M. ; Caruso, B. A. ; Torondel, B. ; Warren, E. C. ; Yamakoshi, B. ; Haver, J. ; Long, J. ; Mahon, T. ; Nalinponguit, E. ; Okwaro, N. ; Phillips-Howard, P. A. 2021. « *Menstrual hygiene management in schools: midway progress update on the 'MHM in Ten' 2014–2024 global agenda* ». Dans : *Health Research Policy and Systems*, 19(1).
- South Sudan Education Cluster. 2020. *South Sudan COVID 19 preparedness and response plan 2020*. Djouba : Global Education Cluster.
- Spirkovska, I. 2020. « *UNFPA pioneers digital solutions to sexuality education as classes move online amid COVID-19 pandemic* ». *Actualités de l'UNFPA*, 7 avril.
- Tabassum, R. ; Hadi, M. ; Qaisrani, A. ; Shah, Q. 2020. *Education technology in the COVID-19 response in Pakistan*. Étude de cas 1. EdTech Hub.
- Tajik, F. ; Vahedi, M. 2021. « *Quarantine and education: An assessment of Iranian formal education during the COVID-19 outbreak and school closures* ». Dans : *International Journal of Education and Development using ICT*, 17(1).
- Tao, S. 2021. « *Facing the future of girls' education for the COVID-19 generation* ». *Blog de Girls' Education Challenge*, 26 janvier.
- Technovation. 2021. *Hope and Agency. Technovation 2020*. Los Angeles : Technovation.
- The Trevor Project. 2020. *National survey on LGBTQ youth mental health 2020*. New York : The Trevor Project.
- Tosso, M. P. ; Sáinz, M. S. ; Casado, C. M. 2020. « *Desigualdades educativas derivadas del COVID-19 desde una perspectiva feminista. Análisis de los discursos de profesionales de la educación madrileña* ». Dans : *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 157-180.
- Tyers-Chowdhury, A. ; Binder, G. 2021. *What we know about the gender digital divide for girls : A literature review*. Documents d'information – Innovation et technologie pour l'égalité des genres. New York : UNICEF.
- UNESCO. 2019. *Une évaluation efficace pour la réalisation de la cible 5 de l'ODD 4 : égalité et inclusion dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- . 2020a. *Aborder les dimensions de genre des fermetures d'écoles liées au COVID-19*. Réponse éducative de l'UNESCO face à la COVID-19. Note thématique 3.1 du Secteur de l'éducation. Paris : UNESCO.
- . 2020b. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020. Inclusion et éducation : tous, sans exception*. Paris : UNESCO.
- . 2020c. *Les filles au premier plan*. Site Internet de l'UNESCO.
- . 2020d. *Switched on: Sexuality education in the digital space*. Paris, UNESCO.
- . 2020e. *Soutenir les enseignants et le personnel éducatif en temps de crise*. Réponse éducative de l'UNESCO face à la COVID-19. Note thématique 2 du Secteur de l'éducation. Paris: UNESCO.
- . 2020f. *UNESCO COVID-19 education response: How many students are at risk of not returning to school?* Document de plaidoyer. Paris : UNESCO.
- . 2021a. *COVID-19 and inclusive open and remote learning solutions: A rapid assessment of the development and implementation of inclusive open and remote learning solutions for students with disabilities served by inclusive, special schools and resource centres in Rwanda and Mauritius*. Paris : UNESCO.
- . 2021b. « *Les enseignants ougandais s'adaptent aux nouvelles réalités post-COVID-19* ». *Actualités de l'UNESCO*, 22 juin.
- . 2021c. *Recovering lost learning: What can be done quickly and at scale?* Paris : UNESCO.
- . 2021c. *#SonÉducationNotreAvenir : continuer d'inclure les filles pendant et après la crise de la COVID-19; derniers faits sur l'égalité des genres dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- . 2021d. *Supporting learning recovery one year into COVID-19: the Global Education Coalition in action*. Paris : UNESCO.
- . 2021e. « *Un an d'éducation perturbée par la COVID-19 : où en sommes-nous ?* ». *Actualités de l'UNESCO*, 19 mars.
- . 2022a (à paraître). *A systematic review of the evidence on the gendered impacts of extended school closures*. Paris : UNESCO.
- . 2022b (à paraître). *The journey towards comprehensive sexuality education: Global status report*. Paris : UNESCO.
- . s.d.-a. *Plateforme d'apprentissage sur l'éducation complète à la sexualité*.
- . s.d.-b. *Suivi mondial des fermetures d'établissements scolaires liées à la COVID-19*. Plateforme Internet.
- UNESCO Beyrouth. 2020. *Alternative solutions to school closures in Arab countries to ensuring that learning never stops*. Beyrouth : UNESCO.
- UNESCO ; EQUALS. 2019. *Je rougirais si je pouvais : réduire la fracture numérique entre les genres par l'éducation*. Paris : UNESCO, EQUALS Skills Coalition.

UNESCO ; UNICEF ; Plan International ; UNGEI ; Fonds Malala. 2020a. *Reconstruire l'égalité : guide de rescolarisation des filles*. Paris : UNESCO.

UNESCO ; UNICEF ; Banque mondiale. 2020b. *Enquête sur les réponses nationales du secteur de l'éducation face aux fermetures d'écoles dues à la COVID-19*. Premier volet de collecte des données. Montréal : ISU.

UNESCO ; UNICEF ; Banque mondiale. 2020c. *Qu'avons-nous appris ? Aperçu des résultats de l'enquête auprès des ministères de l'éducation sur les réponses nationales à la COVID-19*. Paris, New York, Washington D.C. : UNESCO, UNICEF, Banque mondiale.

UNESCO ; UNICEF ; Banque mondiale ; OCDE. 2021. *Et ensuite ? Leçons sur la reprise de l'éducation : résultats d'une enquête auprès des ministères de l'éducation durant la pandémie de la COVID-19*. Paris, New York, Washington D.C. : UNESCO, UNICEF, Banque mondiale, OCDE.

UNFPA. 2018. *Sixth UNFPA Country Programme: Sierra Leone*. New York : UNFPA.

UNFPA. 2020a. *Répercussions de la pandémie de COVID-19 sur la planification familiale et sur l'élimination de la violence basée sur le genre, des mutilations génitales féminines et du mariage précoce*. New York : UNFPA.

———. 2020b. *Learning beyond the classroom: Adapting comprehensive sexuality education programming during the Covid-19 Pandemic*. New York : UNFPA.

———. 2021a. *How will COVID-19 impact fertility?* Note technique. New York : UNFPA.

———. 2021b. *Impact of COVID-19 on family planning: What we know one year into the pandemic*. New York : UNFPA.

UNFPA ; UNICEF. 2020. *La résilience en action : enseignements tirés par le Programme conjoint pendant la crise de la COVID-19*. New York : UNFPA, UNICEF.

UNFPA ; Women Enabled International. 2021. *L'impact du COVID-19 sur les femmes et les filles handicapées*. New York : UNFPA, Women Enabled International.

UNHCR. 2018. *Donner leur chance aux jeunes filles : Il est temps d'accorder la priorité à l'éducation des jeunes réfugiées*. Genève : UNHCR.

———. 2020. *Tous unis pour l'éducation des réfugiés. Rapport sur l'éducation 2020*. Genève : UNHCR.

UNICEF. 2020a. *COVID-19: are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies using data from 100 countries*. New York : UNICEF.

———. 2020b. *Protecting children from violence in the time of COVID-19: Disruptions in prevention and response services*. New York : UNICEF.

———. 2020c. *Responding to the mental health and psychosocial impact of COVID-19 on children and families*. Note d'information sur la protection des enfants n° 2. New York : UNICEF.

———. 2021a. *COVID-19: A threat to progress against child marriage*. New York : UNICEF.

———. 2021b. *Reimagining girls' education: Solutions to keep girls learning in emergencies*. New York : UNICEF.

Unterhalter, E. ; North A. ; Arnot, M. ; Lloyd, C. ; Moletsane, L. ; Murphy-Graham, E. ; Parkes, J. ; Saito, M. 2014. *Girls' education and gender equality*. Education Rigorous Literature Review. Londres : Department for International Development (DFID).

Vaillancourt, T. ; Brittain, H. ; Kyrgisman, A. ; Farrell, A.H. ; Landon, S. ; Pepler D. 2021. « *School bullying before and during COVID-19: Results from a population-based randomized design* ». Dans : *Aggressive Behavior*, 47(5), 557-569.

Ventura, P. S. ; Ventura, P. S. ; Ortigoza, A. F. ; Castillo, Y. ; Bosch, Z. ; Casals, S. ; Girbau, C. ; Siurana, J. M. ; Arce, A. ; Torres, M. ; Herrero, F. J. 2021. « *Children's health habits and covid-19 lockdown in Catalonia: Implications for obesity and non-communicable diseases* ». Dans : *Nutrients*, 13(5), 1657.

Wang, J. 2020. « *Left behind by COVID-19: Experiences of 'left-behind' girls in rural China* ». Dans : *Girlhood Studies*, 13(3), 17-31.

West African Network for Peacebuilding. 2020. « *The impact of COVID-19 pandemic on women: Lessons from the Ebola outbreak in West Africa* ». Accra : West African Network for Peacebuilding.

World Vision International. 2020. *COVID-19 aftershocks: Access denied teenage pregnancy threatens to block a million girls across Sub-Saharan Africa from returning to school*. Monrovia, CA. : World Vision International.

Wray-Lake, L. ; Wilf, S. ; Kwan, J. Y. ; Oosterho, B. 2020. *Adolescence during a pandemic: Examining US adolescents' time use and family and peer relationships during COVID-19*. PsyArXiv Preprints.

Youssef, S. ; Jones, N. ; Małachowska, A. ; Saleh, M. 2020. *Listening to Young People's Voices Under Covid-19. Double crisis in Lebanon: Effects of a pandemic and economic crisis on Lebanon's most vulnerable adolescents*. Note d'orientation. Londres : Gender and Adolescence: Global Evidence.

Yorke, L. ; Rose, P. ; Bayley, S. ; Wole, D. ; Ramchandani, P. 2021. *The importance of students' socio-emotional learning, mental health, and wellbeing in the time of COVID-19*. Oxford : Research on Improving Systems of Education (RISE).

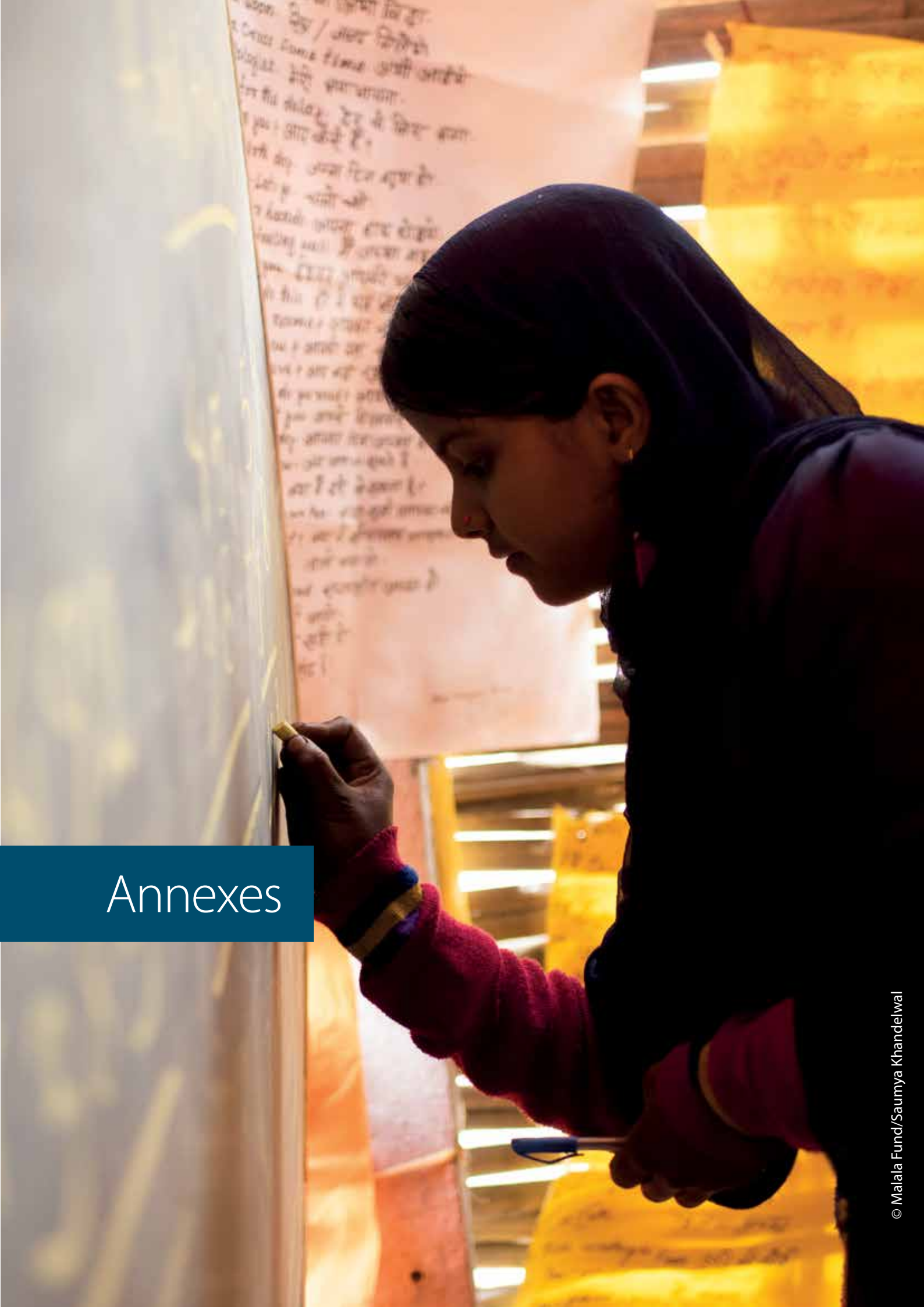
Zengin M. ; Yayan, E. H. ; Vicnelioğlu E. 2021. « *The effects of the COVID-19 pandemic on children's lifestyles and anxiety levels* ». Dans : *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 34(3), 236-242.

Zhou, J. ; Xie, X. ; Guo, B. ; Pei, R. ; Pei, X. ; Yang, S. ; Jia, P. 2021. « *Impact of COVID-19 lockdown on physical activity among the Chinese youths: The COVID-19 Impact on Lifestyle Change Survey (COINLICS)* ». Dans : *Frontiers in Public Health*, 9(23).

Zhu, S., Zhuang, Y. ; Ip, P. 2021a. « *Impacts on children and adolescents' lifestyle, social support and their association with negative impacts of the COVID-19 pandemic* ». Dans : *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4780.

Zhu, S. ; Zhuang, Y. ; Lee, P. ; Li, J. C-M. ; Wong, P. W. C. 2021b. « *Leisure and problem gaming behaviors among children and adolescents during school closures caused by COVID-19 in Hong Kong: Quantitative cross-sectional survey study* ». Dans : *JMIR Serious Games*, 9(2),e26808.

Zimbabwe Education Cluster. 2020. *Zimbabwe COVID-19 preparedness and response strategy*. Harare : Global Education Cluster.



Annexes

Annexe 1 : Questions de recherche

Les recherches menées dans le cadre de l'Analyse sur le genre et les fermetures d'écoles ont été conçues pour répondre aux questions suivantes, organisées de manière thématique :

Impact des fermetures d'écoles sur les processus éducatifs et leurs résultats

- Existe-t-il des données ventilées par sexe sur la participation aux programmes d'apprentissage à distance mis en œuvre par les gouvernements ou leurs partenaires pendant les fermetures d'écoles ? Quelle est la proportion de filles et de garçons (à différents niveaux d'éducation) ayant participé à ces programmes d'apprentissage à distance, en tenant compte des différentes modalités ? Quels sont les facteurs qui entravent ou facilitent la participation des filles et des garçons et leurs apprentissages ? Dans quelle mesure l'apprentissage à distance a-t-il facilité la participation des filles et des garçons des populations les plus marginalisées ?
- Quelles ont été les mesures prises pour réduire la fracture numérique entre les genres en matière d'accès aux contenus pédagogiques en ligne et de compétences numériques ? Quelles ont été les mesures de protection établies pour garantir la sécurité en ligne et apaiser les craintes des parents au sujet de l'apprentissage en ligne ?
- Quel a été l'impact des autres formats – radio, télévision, matériel pédagogique imprimé – sur la continuité de l'apprentissage pour les garçons et les filles (à différents niveaux d'éducation) ? À quel point ces autres formats ont-ils été efficaces pour atteindre les filles et les garçons des populations les plus marginalisées qui ont souvent un accès limité aux canaux d'information ?
- Dans le cadre des plans de réouverture des écoles, quelles ont été les mesures prises pour limiter les risques de non-retour à l'école pour les garçons et les filles ? Les écoles cherchent-elles à comprendre les pertes d'apprentissage potentielles ou à mettre en place des programmes d'apprentissage accéléré ou de remise à niveau ? Dans quelle mesure ces plans ont-ils tenu compte des dimensions de genre des fermetures d'écoles ?

Impact des fermetures d'écoles sur la santé, la nutrition, le bien-être et la protection

- Dans quelle mesure les fermetures d'écoles et, par conséquent, l'accès limité aux informations et aux services fournis dans les écoles en matière de santé, de nutrition et de sécurité, ont-ils eu des effets sur la santé, la nutrition, le bien-être et la protection des garçons et filles, notamment i) les grossesses précoces et non désirées ; ii) la violence, y compris celle fondée sur le genre ; iii) les mariages précoces et forcés ; et iv) d'autres dimensions de l'inégalité entre les genres ?
- Quels ont été les mécanismes mis en œuvre par les différents ministères, notamment de l'éducation, ou d'autres parties prenantes pour suivre et favoriser la santé, la nutrition et la sécurité des filles et des garçons pendant

les fermetures d'écoles ? Quel a été le résultat de ce soutien pour la continuité pédagogique ou encore pour la santé, le bien-être et la protection des élèves ?

- Dans le cadre des plans de réouverture des écoles, quelles ont été les mesures prises pour mettre à jour les mécanismes de signalement et d'orientation pour répondre aux préoccupations liées à la protection et à la santé et pour répondre aux besoins en matière d'infrastructures (toilettes non mixtes, systèmes d'approvisionnement en eau, installations sanitaires et équipements permettant aux filles d'avoir une bonne hygiène menstruelle) ? Ces mesures prennent-elles en compte les dimensions de genre des fermetures d'écoles et garantissent-elles l'accessibilité pour les filles et d'autres groupes marginalisés ?

Mesures favorisant le retour à l'école

- Quelles ont été les mesures prises pour garantir une représentation équitable des femmes et des hommes dans les plans de réponse du secteur de l'éducation à la COVID-19 concernant, entre autres, la réouverture des écoles ? Dans quelle mesure l'expertise en matière de genre a-t-elle été mobilisée pour planifier la réponse du secteur de l'éducation et avec quels résultats ? Comment les filles et les garçons ont-ils été impliqués dans les échanges et la conception de ces plans ?
- Quelles ont été les mesures mises en place pour accompagner les enseignants, et particulièrement les enseignantes qui ont dû assumer un double rôle, à savoir assurer la continuité pédagogique pour leurs élèves tout en faisant face à une augmentation de leurs responsabilités domestiques non rémunérées pendant les fermetures d'écoles ? Dans quelle mesure les enseignants ont-ils été impliqués dans l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi des plans de réponse du secteur de l'éducation à la COVID-19 concernant, entre autres, la réouverture des écoles ?
- Quelles ont été les interventions spécifiques et ciblées mises en œuvre pour garantir la participation des garçons et des filles issus des populations les plus marginalisées à l'apprentissage à distance et pour faire en sorte que ces élèves retournent à l'école ? Quelles ont été les stratégies les plus efficaces ?
- Comment les autres secteurs ont-ils été impliqués pour tenir compte des différentes problématiques liées à la santé, la nutrition, le bien-être social et la protection auxquelles ont été confrontés les garçons et les filles pendant les fermetures d'écoles ? Comment cette coopération va-t-elle se poursuivre et être mise à profit, une fois les écoles rouvertes, pour éviter les pertes d'apprentissage, les décrochages et d'autres répercussions négatives ?
- Dans quelle mesure la mobilisation communautaire, les campagnes d'information et d'autres stratégies ont-elles été employées pour promouvoir le retour des filles et des garçons à l'école et pour cibler les élèves marginalisés qui étaient les plus susceptibles de ne pas y revenir ? Quelles ont été les stratégies les plus efficaces ?

Annexe 2 : Examen de la littérature et des bases de données : méthodes de recherche et sources

L'examen de la littérature et des bases de données a été mené par une recherche systématique dans diverses bases de données (COVID-Scholar, IDEAS, Google Scholar, JSTOR, medRxiv, Mendeley Group, PubMed et SSRN) et dans les bibliothèques de recherche dédiées à la COVID-19 (Emerge, Université de Californie à San Diego) ou encore aux enfants et à la COVID-19 (Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF) ; une analyse d'articles publiés dans des revues à comité de lecture, de commentaires, de bibliographies de recherches originales et de rapports publiés par des organisations internationales, des ONG, des fondations et d'autres partenaires ; la consultation des sites Internet des Nations Unies et de plusieurs ONG ; et l'étude de sources recommandées par les informateurs clés.

Les critères d'inclusion étaient les suivants :

- Publication entre 2010 et 2021, en anglais ou en français.
- Données collectées et analyses développées dans le contexte des fermetures d'écoles.
- Données et littérature issues ou au sujet de pays à revenu faible, intermédiaire ou élevé, l'accent étant mis, d'une part, sur les pays que le GPE priorise pour l'obtention d'un

financement visant à répondre aux besoins urgents et à long terme, et à atténuer les perturbations de l'éducation, immédiates et à long terme, causées par la pandémie de COVID-19 et, d'autre part, sur les pays identifiés par le Programme phare pour le genre de la Coalition mondiale pour l'éducation comme présentant de fortes disparités entre les genres dans le domaine de l'éducation.

- Littérature publiée soit des journaux à comité de lecture, soit avec un accès satisfaisant aux sources, aux questions et méthodes de recherche, ainsi qu'aux méthodes d'échantillonnage et de modélisation utilisées. Il pouvait s'agir d'évaluations d'interventions ou bien de travaux d'observation. À cela sont venues s'ajouter des recherches de descriptions de projets afin d'identifier les réponses apportées à la pandémie.

Cet examen de la littérature et des bases de données a été mené de façon continue, entre janvier et juillet 2021, pour tenir compte du caractère évolutif de la pandémie, de la parution régulière de nouvelles données et publications et du lancement de nouvelles réponses politiques et programmatiques.

Il convient de signaler que cette étude internationale a également été éclairée par les conclusions d'un examen systématique commandé par l'UNESCO, portant sur les effets liés au genre des fermetures d'écoles prolongées et sur les pratiques prometteuses permettant d'éviter ou d'atténuer les impacts néfastes. Cette étude a pris en compte l'ensemble des recherches sur ce thème, le contexte des pays dans lesquels elles ont été menées et les méthodes utilisées, ainsi que la nature des effets identifiés et des interventions prometteuses ou ayant fait leurs preuves.

BASE DE DONNÉES	TERMES RECHERCHÉS
PubMed	(COVID-19) ET (« scolarisation ») SAUF ((pharmacie) OU (médical) OU (dentaire) OU (université))
	(COVID-19) ET (« résultats d'apprentissage »)
	(« fermeture d'école ») ET (COVID-19)
	(COVID-19) ET (« grossesse chez les adolescentes »)
	((COVID-19) OU (coronavirus)) ET (mariage d'enfants)
	((COVID-19) OU (coronavirus)) ET (adolescents) ET ((violence fondée sur le genre) OU (violence à l'égard des femmes et des enfants))
	((COVID-19) OU (coronavirus)) ET (adolescents) ET ((« apprentissage à distance ») OU (« apprentissage à distance ») OU (apprentissage en ligne))
	(COVID-19) ET (« emploi du temps »)
	((COVID-19) ET (« santé reproductive ») ET (filles)) OU (adolescents)
	((épidémie) OU (pandémie)) SAUF (COVID-19) ET (fermeture d'écoles)
	((« pays à revenu faible et intermédiaire ») ET ((COVID-19) ET (« fermetures d'écoles »)
	((COVID-19) ET (nom du pays)) ET (adolescents)
	((COVID-19) ET (« éducation perturbée »)
	(« fermetures d'école ») ET (nutrition)
	(COVID-19) ET (décrochage scolaire)
Google Scholar	(COVID-19) ET ((résultats de l'éducation) OU (résultats d'apprentissage)) ET ((filles) OU (garçons))
	(COVID-19) ET ((résultats de l'éducation) OU (résultats d'apprentissage) ET (adolescent)
	(COVID-19) ET (mariage d'enfants)
	(COVID-19) ET (comportement sexuel) ET (adolescents)
	((COVID-19) OU (coronavirus)) ET (filles) OU (garçons)) ET ((apprentissage à distance) OU (apprentissage à distance) OU (apprentissage en ligne))
	(COVID-19) OU (coronavirus)) ET (filles) ET (« emploi du temps »)
	((réouverture des écoles) OU (rescolarisation)) ET (COVID-19) ET (adolescents)
	(effets) ET (long terme) ET (fermeture d'écoles) ET (pays à revenu faible et intermédiaire)

BASE DE DONNÉES	TERMES RECHERCHÉS
JSTOR	(COVID-19) ET (adolescent*) (COVID-19)
	(COVID-19) ET ((résultats de l'éducation) OU (résultats d'apprentissage)) ET (adolescent)
	(COVID-19) ET ((filles)) ET (santé mentale)
	(COVID-19) ET (filles) ET (santé)
	(COVID-19) ET (enfant*) ET ((travail) OU (mariage))
	(COVID-19) ET (genre) ET (école)
	(COVID-19) ET (école secondaire)
	(COVID-19) ET ((apprentissage à distance) OU (e-learning) OU (école à la radio))
	(COVID-19) ET (alimentation scolaire)
	(Ebola) ET (fermeture d'écoles) ET (effets)
	(effets) ET (fermeture d'écoles) ET (long terme) ET (pandémie)
	(fermeture d'écoles) ET (enfant*) ET (travail) ET (pandémie)
	(fermeture d'écoles) ET ((genre) OU (filles) OU (garçons)) ET (pandémie)
	(fermeture d'écoles) ET (violence) ET (pandémie)
	(fermeture d'écoles) ET (enfant*) ET (social*)
	(fermeture d'écoles) ET (enfant*) ET ((travail) OU (mariage))
	(fermeture d'école) ET (grossesse)
	(apprentissage à distance) ET (obstacles à la participation) ET (COVID-19)
	(apprentissage à distance) ET ((risques) OU (difficultés)) ET (COVID)
	(fermetures d'école) ET (protection contre les risques)
	(fermeture d'écoles) ET (santé) ET (adolescent) ET (pandémie)
	(fermeture d'écoles) ET ((suivi) OU (signalement)) ET (pandémie)
COVID Scholar	(adolescents) ET (fermeture d'écoles)
	(filles) ET (santé)
	(filles) ET (reproduction)
	(adolescents) ET (violence)
	(adolescents) ET ((insécurité alimentaire) OU (nutrition))
	(adolescents) ET (résultats) ET (ressources)
	(adolescents) ET (services) ET (genre)
	(apprentissage en ligne) ET (genre)
	(emploi des jeunes)
medRxiv	« grossesse chez les adolescentes ET COVID-19 ET adolescents ET pays à revenu faible et intermédiaire »
	« COVID-19 ET santé mentale ET filles »
	« enfant* d'âge scolaire ET COVID-19 ET à revenu faible et intermédiaire* »
	« insécurité alimentaire ET COVID-19 »
	« pandémie ET filles »
SSRN	COVID-19, recherche dans : adolescents
	COVID-19, recherche dans : résultats d'apprentissage
	COVID-19, recherche dans : apprentissage à distance
	pandémie, recherche dans : résultats d'apprentissage
	pandémie, recherche dans : insécurité alimentaire
	pandémie, recherche dans : filles
	pandémie, recherche dans : mariage
	COVID-19, recherche dans : violence

BASE DE DONNÉES	TERMES RECHERCHÉS
Research Square	Remarque : ce site ne permet pas la saisie de termes de recherche. Un chercheur a donc utilisé le menu de navigation pour explorer les ressources disponibles.
Mendeley Group	COVID-19 ET fermetures d'écoles ET filles COVID-19 ET fermetures d'écoles ET adolescents COVID-19 ET réussite scolaire COVID-19 ET « emploi du temps » COVID-19 ET « grossesse chez les adolescentes » COVID-19 ET emploi des jeunes COVID-19 ET « sécurité alimentaire » ET pays à revenu faible et intermédiaire COVID-19 ET « sécurité alimentaire » ET école COVID-19 ET « alimentation scolaire » COVID-19 ET « résultats économiques » Ebola ET « fermeture d'écoles » nutrition ET « fermetures d'écoles » COVID-19 ET filles COVID-19 et « ministère de l'éducation » COVID-19 ET « grossesse non désirée » COVID-19 ET « perte d'apprentissage » COVID-19 ET éducation ET genre COVID-19 ET « fracture numérique » ET genre COVID-19 ET « école secondaire » COVID-19 ET enfant ET travail COVID-19 ET enfant ET mariage COVID-19 ET genre ET école
Institut international pour la santé mondiale de l'Université des Nations Unies	(adolescents) ET (fermeture d'écoles) (adolescents) ET (aide alimentaire) (filles) ET (santé) (filles) ET (résultats de l'éducation) (filles) ET (violence) (apprentissage à distance) ET (ressources) (fermeture d'école) ET (genre) (fermeture d'écoles) ET (ressources) ET ((défavorisé) OU (marginalisé)) (fermeture d'écoles) ET (nutrition)
Emerge	Bibliographie D-19 et Genre Ressources D-19
IDEAS (ressources sur l'économie)	(« COVID-19 » + adolescents) (« COVID-19 » + emploi + adolescents) (« COVID-19 » + travail + adolescents) (« COVID-19 » + compétences) (« COVID-19 » + genre) (« COVID-19 » + pays à revenu faible et intermédiaire)
Bibliothèque de recherche dédiée aux enfants et à la COVID-19	Pauvreté des enfants Éducation Santé Santé mentale Nutrition Protection sociale, bien-être et équité

Note : Les recherches ont été menées en anglais. Ce tableau présente donc à titre indicatif une traduction des termes employés.

Annexe 3 : Détails sur la méthode de l'enquête sur l'EGER

La base de données EGER – Evidence for Gender and Education Resource (Recueil de données sur le genre et l'éducation) – a été lancée en 2019 par le GIRL Center (Centre pour l'innovation, la recherche et la formation ciblant les filles) du Population Council afin de répondre aux besoins de la communauté internationale des spécialistes du genre et de l'éducation pour mieux aligner les programmes et les politiques à l'aide de données de haute qualité.

Cette base de données se présente sous la forme d'un portail web interactif qui contient :

- Des profils d'organisations et des liens vers leurs programmes, travaux de recherche, bases de données, actions de plaidoyer et actualités.
- Les dernières données publiées sur les interventions ayant permis d'améliorer les résultats de l'éducation.
- Les données les plus récentes sur les indicateurs relatifs au genre et à l'éducation, collectées au niveau national.

Ainsi, l'EGER contient des informations sur plus de 100 pays, dont tous ceux que le GPE considère comme prioritaires pour l'obtention d'un financement visant à répondre aux besoins urgents et à long terme et pour atténuer les perturbations immédiates et à long terme de l'éducation causées par la pandémie de COVID-19. On y retrouve également ceux identifiés par le Programme phare pour le genre de la Coalition mondiale pour l'éducation comme présentant de fortes disparités entre les genres dans le domaine de l'éducation, ainsi que les profils de plus de 300 organisations travaillant dans les domaines du genre et de l'éducation et les descriptions de plus de 500 programmes axés sur ces domaines.

La présente étude a fait appel à la communauté de l'EGER pour trouver des répondants prêts à fournir des informations sur les effets de la COVID-19 sur les bénéficiaires de leurs programmes, sur les éventuelles dimensions de genre détectées dans ces effets et sur la manière dont les programmes venaient en aide aux bénéficiaires pour l'apprentissage à distance ou dans d'autres domaines.

Le questionnaire de l'enquête, conçu avec la collaboration de l'UNESCO, couvrait des thématiques parmi lesquelles la participation à l'apprentissage à distance ; l'accompagnement du retour à l'école ; la violence fondée sur le genre ; le mariage d'enfants, les rapports sexuels monnayés et les grossesses chez les adolescentes ; le travail des enfants ; la nutrition ; et la santé mentale. Dans chaque domaine, le répondant a été invité à commenter la manière et la mesure dans laquelle les bénéficiaires du programme avaient été impactés, ainsi que les décisions prises pour adapter les programmes et les effets de celles-ci. Des questions sur les écarts liés au genre et d'autres formes de marginalisation ont été incluses pour chaque domaine. Les répondants pouvaient compléter le questionnaire pour au maximum trois programmes mis en œuvre par leurs organisations. Des questions générales ont également été posées, notamment pour savoir quelles autres stratégies les répondants aimeraient voir mises en œuvre pour atténuer l'impact des fermetures d'écoles dues à la COVID-19, et pour comprendre pourquoi de telles mesures ne sont pas actuellement appliquées.

En avril 2021, l'enquête a été envoyée aux 687 personnes recensées dans la base de données EGER, représentant environ 300 organisations. Les répondants ont été invités à participer à une enquête en ligne en répondant à des questions fermées et textuelles courtes. L'enquête est restée accessible du 14 avril au 15 mai 2021.

PAYS	NOMBRE TOTAL DE RÉPONSES
Afghanistan	5
Bangladesh	2
Cambodge	2
Cameroun	1
États-Unis	2
Éthiopie	1
Ghana	2
Guatemala	1
Honduras	5
Inde	5
Kenya	4
Malawi	2
Micronésie (États fédérés de)	1
Myanmar	1
Ouganda	4
Pakistan	1
Pérou	1
République démocratique populaire lao	1
République-Unie de Tanzanie	1
Rwanda	3
Sénégal	1
Sri Lanka	5
Turquie	1
Viet Nam	2
Zambie	1
Total	55

TYPE DE PROGRAMME	RÉPONSES
Programme existant (lancé avant la pandémie de COVID-19)	45
Nouveau programme (lancé en raison de la pandémie de COVID-19)	10
Total	55

AXE PRINCIPAL DU PROGRAMME	RÉPONSES
Projet/programme/intervention	42
Campagne ou projet de plaidoyer	3
Projet/rapport/étude de recherche	4
Tous les éléments du programme sont d'importance égale	6
Total	55

Une analyse quantitative et descriptive des réponses aux questions fermées a été effectuée. Cependant, en raison de la petite taille de l'échantillon, les proportions n'ont pas été calculées. En revanche, ce sont le consensus ou les variations dans les réponses qui ont été pris en compte. Les champs textes contenant des données qualitatives ont été examinés individuellement ; les similitudes entre les réponses ont été notées et des exemples contenant des détails ou des informations supplémentaires ont été extraits.

Au total, 55 répondants ont complété le questionnaire d'enquête, soit un taux de réponse inférieur à 10 %. Les répondants étaient originaires des pays suivants :

Sur les programmes inclus dans l'enquête :

- **13** étaient déployés dans des zones où les écoles étaient entièrement fermées en raison de la COVID-19
- **14** étaient déployés dans des zones où les écoles étaient toutes ouvertes
- **8** étaient déployés dans des zones où les écoles étaient ouvertes ou fermées en fonction des niveaux/tranches d'âge
- **8** étaient déployés dans des zones où les écoles étaient ouvertes/fermées dans certaines régions
- **8** étaient déployés dans des zones où les écoles étaient ouvertes, mais où le temps passé en classe était réduit, et associé à des approches d'enseignement à distance/hybrides.

Pays du GPE

Au moment du lancement de l'étude, le GPE avait identifié 67 pays prioritaires pour l'obtention d'un financement visant à répondre aux besoins urgents et à long terme, et pour atténuer les perturbations immédiates et à long terme de l'éducation causées par la pandémie de COVID-19. Sur ce total, 19 pays avaient également été identifiés par le Programme phare pour le genre de la Coalition mondiale pour l'éducation comme présentant de fortes disparités entre les genres dans le domaine de l'éducation. Ils sont suivis d'un astérisque dans la liste ci-dessous. L'Angola a également été identifié par le Programme phare pour le genre, mais ne figure pas dans la liste des pays prioritaires du GPE.

Afghanistan*	Ghana	Mozambique	Saint-Vincent-et-les Grenadines
Angola*	Grenade	Myanmar	Sao Tomé-et-Principe
Bangladesh	Guinée*	Népal	Sénégal
Bénin*	Guinée-Bissau	Nicaragua	Sierra Leone
Bhoutan	Guyana	Niger*	Somalie*
Burkina Faso*	Haïti	Nigéria	Soudan du Sud
Burundi	Îles Marshall	Ouganda	Soudan
Cabo Verde	Îles Salomon	Pakistan*	Tchad*
Cambodge	Kenya	Papouasie-Nouvelle-Guinée	Timor-Leste
Cameroun	Kiribati	République centrafricaine*	Togo*
Comores	Lesotho	République démocratique du Congo*	Tonga
Congo	Libéria*	République démocratique populaire lao	Tuvalu
Côte d'Ivoire*	Madagascar	République-Unie de Tanzanie	Vanuatu
Djibouti*	Malawi	Rwanda	Yémen*
Dominique	Maldives	Samoa	Zambie
Érythrée*	Mali*	Sainte-Lucie	Zimbabwe
Éthiopie	Mauritanie*		
Gambie	Micronésie (États fédérés de)		

Annexe 4 : Entretiens avec des informateurs clés

Sources et méthodes de recherche

Des entretiens ont été organisés avec 22 experts du genre et de l'éducation représentant des organisations multilatérales, des ministères gouvernementaux, des ONG internationales et d'autres organismes. Ces informateurs clés ont été choisis en raison de leur participation à des projets ou des études sur les réponses tenant compte du genre aux fermetures d'écoles dues à la COVID-19, l'objectif étant de représenter des organisations variées en veillant à l'équilibre géographique.

Les répondants ont été interrogés sur la fermeture et la réouverture des écoles, ainsi que sur les politiques et programmes liés à l'apprentissage à distance (y compris ceux de leurs propres organisations). Les questions ont été posées à la fois généralement et spécifiquement au regard du genre et d'autres formes de marginalisation (voir plus bas). Les entretiens se sont déroulés par téléphone ou visioconférence entre le 12 avril et le 4 mai 2021. Le consentement éclairé de chaque personne interrogée a été dûment obtenu.

Les entretiens formels n'ont pas été menés en présence de membres du personnel de l'UNESCO. Cependant, un grand nombre d'intervenants au sein de l'organisation, y compris dans les bureaux hors Siège, ont contribué à l'étude grâce à des échanges continus et réguliers avec l'équipe de recherche. Ces personnes sont d'ailleurs citées dans la section Remerciements de ce rapport.

ORGANISATIONS	FONCTION	CHAMP DES CONNAISSANCES (RÉGION/PAYS)
Fondation Bill et Melinda Gates	Administratrice principale de programme	Monde
	Fonctionnaire chargée de la stratégie, de la planification et de la gestion	
Cambridge Education	Conseillère principale dans le domaine de l'éducation	Monde
	Responsable de l'apprentissage pour le Girls' Education Challenge	
Education Above All	Directrice exécutive du programme Educate a Child	Monde
Ministère des Affaires étrangères, du Commonwealth et du Développement	Responsable du département Éducation	Monde
	Conseillère principale en développement social	
Partenariat mondial pour l'éducation	Administrateur de programme (Partage de connaissances et d'innovations, KIX)	Pays d'Afrique financés par le GPE
International Rescue Committee	Conseillère principale dans le domaine des politiques éducatives	Monde – situations de conflit et d'urgence
	Responsable du département Éducation	
Fonds Malala	Responsable du département Politique et recherche	Brésil, Éthiopie, Inde, Nigéria et Pakistan (évaluations rapides)
	Chargé de recherche	
Plan International Canada	Conseillère principale dans le domaine de l'éducation	Ghana, Jordanie, Niger, Philippines et Ouganda
Plan International Belgique	Conseiller principal dans le domaine de l'éducation	Sahel
Programme des chaires, du jumelage et de la mise en réseau des universités de l'UNESCO	Chercheuse affiliée à la chaire UNESCO ÉducationS & Santé	Monde
	Association internationale pour la santé des adolescents : Vice-présidente Europe	
UNGEI	Directrice du Secrétariat de l'UNGEI	Monde
UNICEF	Conseiller principal Éducation, équité entre les genres et inclusion	Iraq et Sierra Leone
Banque mondiale	Économiste, Laboratoire d'innovation sur le genre en Afrique	Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, Mauritanie, Niger et Tchad
	Économiste, Laboratoire d'innovation sur le genre	Région du Sahel, Mauritanie, Mozambique, Nigéria, Somalie, République-Unie de Tanzanie et Zambie
Programme alimentaire mondial	Conseillère régionale pour le genre	Afrique de l'Ouest
	Administratrice de programme	Afrique de l'Ouest
	Administratrice de programme	Asie

Thèmes et questions des entretiens

Thème : Impact des fermetures d'écoles sur les résultats scolaires

- Quelle est la proportion de filles et de garçons (à différents niveaux d'éducation) ayant participé à des programmes d'apprentissage à distance, en tenant compte des différentes modalités ? Quels sont les facteurs qui entravent ou facilitent la participation des filles et des garçons et leurs apprentissages ?
- Dans quelle mesure l'apprentissage à distance a-t-il facilité la participation des filles et des garçons issus des populations les plus marginalisées ?
- Quelles ont été les mesures prises pour réduire la fracture numérique entre les genres en matière d'accès aux contenus pédagogiques en ligne et aux compétences numériques ?
- Quel a été l'impact des autres formats – radio, télévision, matériel pédagogique imprimé – sur la continuité de l'apprentissage pour les garçons et les filles (à différents niveaux d'éducation) ? Dans quelle mesure ces autres formats ont-ils été efficaces pour atteindre les filles et les garçons issus des populations les plus marginalisées qui ont souvent un accès limité aux canaux d'information ?
- Dans le cadre des plans de réouverture des écoles, quelles ont été les mesures prises pour limiter les risques de non-retour à l'école pour les garçons et les filles ?

Thème : Impact des fermetures d'écoles sur la santé, la nutrition, le bien-être et la protection

- Dans quelle mesure les fermetures d'écoles et, par conséquent, l'accès limité aux informations et aux services fournis dans les écoles en matière de santé, de nutrition, et de sécurité, ont-ils eu des effets sur la santé, la nutrition, le bien-être et la protection des garçons et filles, notamment i) les grossesses précoces et non désirées ; ii) la violence, y compris celle fondée sur le genre ; iii) les mariages précoces et forcés ; et iv) d'autres dimensions de l'inégalité entre les genres ?

- Quels ont été les mécanismes mis en œuvre par les différents ministères, notamment de l'Éducation, ou d'autres parties prenantes pour suivre et favoriser la santé, la nutrition et la sécurité des filles et des garçons pendant les fermetures d'écoles ? Quel a été le résultat de ce soutien pour la continuité pédagogique ou encore pour la santé, le bien-être et la protection des élèves ?
- Dans le cadre des plans de réouverture des écoles, quelles ont été les mesures prises pour mettre à jour les mécanismes de signalement et d'orientation en milieu scolaire relatifs aux problèmes de protection et de santé et pour répondre aux besoins en matière d'infrastructures ? Ces mesures prennent-elles en compte les dimensions de genre des fermetures d'écoles et garantissent-elles l'accessibilité pour les filles et d'autres groupes marginalisés ?

Thème : Politiques et programmes favorisant le retour à l'école

- Quelles ont été les interventions spécifiques et ciblées mises en œuvre pour garantir la participation des garçons et des filles issus des populations les plus marginalisées à l'apprentissage à distance et pour faire en sorte que ces élèves retournent à l'école ? Quelles ont été les stratégies les plus efficaces ?
- Comment les autres secteurs ont-ils été impliqués pour tenir compte des différentes problématiques liées à la santé, la nutrition, le bien-être social et la protection auxquelles ont été confrontés les garçons et les filles pendant les fermetures d'écoles ? Comment cette coopération va-t-elle se poursuivre et être mise à profit, une fois les écoles rouvertes, pour éviter les pertes d'apprentissage, les décrochages et d'autres répercussions négatives ?
- Dans quelle mesure la mobilisation communautaire, les campagnes d'information et d'autres stratégies ont-elles été employées pour promouvoir le retour des filles et des garçons à l'école et pour cibler les élèves marginalisés qui étaient les plus susceptibles de ne pas y revenir ? Quelles ont été les stratégies les plus efficaces ?

Annexe 5 : Recherches ciblées portant sur différents pays

Des recherches approfondies faisant appel à des méthodes mixtes ont été menées dans cinq pays : le Bangladesh, la Côte d'Ivoire, le Kenya, le Mali et le Pakistan. Des travaux devaient également avoir lieu dans un sixième pays, l'Inde, mais ils ont été interrompus en raison de la situation sanitaire d'une extrême gravité dans le pays entre mars et juin 2021.

Les recherches ont pris la forme d'une analyse secondaire des données quantitatives existantes, d'entretiens avec des parties prenantes clés et d'un travail à distance avec des groupes de réflexion. Parmi les informateurs clés interrogés se trouvaient des experts et des décideurs politiques des ministères nationaux et sous-nationaux de l'Éducation, des agences des Nations Unies et d'ONG. Des réunions virtuelles des groupes de réflexion et des entretiens approfondis par téléphone et par visioconférence, ainsi que des entretiens face à face lorsque les protocoles sanitaires le permettaient, ont été réalisés avec des adolescentes, des adolescents, des aidants et des éducateurs au Bangladesh, au Kenya et au Pakistan.

Pays choisis pour les recherches ciblées dans le cadre de la GSCA : entretiens et groupes de réflexion

Pays	Nombre d'entretiens/groupes de réflexion impliquant des adolescents, des parents et des enseignants/adultes jouant un rôle clé dans la communauté	Nombre d'entretiens avec des parties prenantes clés de l'éducation aux niveaux national et sous-national
Bangladesh	30 : 12 filles, 12 garçons, 3 parents/aidants, 3 autres adultes	10
Côte d'Ivoire	N/A	9
Kenya	234 : 118 filles, 29 garçons, 42 parents/aidants, 45 autres adultes	12
Mali	N/A	12
Pakistan	84 : 40 filles, 44 garçons	6

Remarque : les groupes de réflexions ont uniquement été constitués dans les pays disposant d'un système actif de collecte de données pour lequel des examens éthiques avaient déjà été effectués (c'est-à-dire le Bangladesh, le Kenya et le Pakistan). Comme nous l'avons indiqué dans la section consacrée aux limites, l'Inde devait également être couverte par l'étude. Les travaux dans ce pays ont cependant été interrompus en raison de l'extrême gravité de la crise du COVID-19 pendant la phase de collecte de données.

Analyse des données quantitatives : dans les trois pays disposant d'un système de collecte de données sur la COVID-19 auprès des adolescents et des adultes, dirigé par le Population Council – c'est-à-dire le Bangladesh, le Kenya et le Pakistan –, une analyse secondaire a été menée pour comprendre les effets liés au genre des fermetures d'écoles dues à la COVID-19 et des politiques éducatives mises en œuvre pour y répondre, l'accent étant mis sur les contextes sous-nationaux et sur les foyers les plus pauvres.

Échanges qualitatifs en groupes de réflexion et entretiens approfondis : dans ces trois mêmes pays, des entretiens ont été réalisés pour connaître le point de vue d'adolescents, adolescentes, aidants et éducateurs sur les implications des fermetures d'écoles dues à la COVID-19 sur l'éducation, la santé, le bien-être et la protection dans les communautés où les difficultés économiques et l'insécurité sociale étaient déjà fortes avant la pandémie. Les données ont été collectées par téléphone ou par visioconférence, notamment lors de réunions virtuelles des groupes de réflexion, pour limiter les risques associés à la collecte de données en face à face.

Entretiens avec des parties prenantes clés de l'éducation aux niveaux national et sous-national : dans les cinq pays couverts par l'étude, des entretiens avec des informateurs clés ont eu lieu pour rassembler les informations provenant de décideurs nationaux et sous-nationaux au sein des ministères de l'Éducation mais aussi d'autres partenaires de développement, tels que les agences des Nations Unies et des ONG, afin de comprendre les tenants et les aboutissants de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques éducatives.

Les paragraphes qui suivent fournissent des données complémentaires sur l'étude dans les différents pays.

Bangladesh

Au **Bangladesh**, les données quantitatives ont été extraites d'une enquête, en trois phases, menée, entre le 20 avril et le 11 septembre 2020, à distance (par téléphone) auprès de 479 filles âgées de 12 à 19 ans sélectionnées parmi les participantes à un projet de recherche. Parmi celles-ci, 80 % étaient dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les échantillons ont été choisis au hasard parmi les participantes à une étude en cours dans les districts de Chapinawabganj, Kushtia et Sherpur, en raison de la forte prévalence des mariages d'enfants dans ces zones. Une analyse à variables multiples a été effectuée pour comprendre l'évolution de la situation entre avril 2020, moment des premières fermetures d'écoles dues à la COVID-19, et septembre 2020 (soit cinq mois plus tard) chez les adolescentes, l'objectif étant de mesurer l'impact de la COVID-19 sur leur vie et leurs moyens de subsistance.

Des données qualitatives ont également été collectées au Bangladesh, notamment grâce à des entretiens approfondis avec des filles et des garçons scolarisés âgés de 10 à 19 ans, des parents et des enseignants. Les informateurs clés qui ont été interrogés sont des parties prenantes nationales et sous-nationales et des responsables de la mise en œuvre de programmes destinés aux adolescents. Tous les enregistrements des entretiens n'ayant pas été effectués en anglais ont été transcrits en bengali et certains passages ont été traduits en anglais. Une analyse a été effectuée pour résumer ces entretiens et en identifier les principaux aspects.

Analyse secondaire des données quantitatives

Phase	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e
Taille de l'échantillon (adolescentes)	479	453	448
Calendrier (2020)	20-30 avril	12-22 juin	5-11 septembre

Entretiens qualitatifs approfondis avec des garçons, des filles, des parents et des enseignants (n = 30)

DISTRICT	ENTRETIENS APPROFONDIS			
	FILLES	GARÇONS	PARENTS	ENSEIGNANTS
<i>Chapainawabganj</i>	2	4	0	1
<i>Kushtia</i>	5	3	1	1
<i>Sherpur</i>	5	5	2	1
Sexe				
<i>Masculin</i>		12	2	2
<i>Féminin</i>	12		1	1
Âge				
<i>10-14 ans</i>	6	6	-	-
<i>15-19 ans</i>	6	6	-	-
Nombre de frères et sœurs				
<i>0-1 ans</i>	3	3	-	-
<i>2</i>	7	4	-	-
<i>> 2</i>	2	5		
Éducation				
<i>< 6^e année</i>	-	-	1	-
<i>6^e-8^e année</i>	7	4	-	-
<i>9^e-10^e année</i>	5	8	-	-
<i>11^e-12^e année</i>	0	0	-	-
<i>Masters</i>	-	-	-	3
<i>Sans éducation</i>	-	-	2	-
Situation matrimoniale				
<i>Marié(e)</i>	4	0	3	3
<i>Non marié(e)</i>	8	12	0	0
Profession des parents				
<i>Agriculteur</i>	4	6	-	-
<i>Gérant d'une petite entreprise</i>	2	1	-	-
<i>Travailleur journalier</i>	2	0	2	-
<i>Employé</i>	4	3	-	-
<i>Autre (tailleur, conducteur, charpentier)</i>	0	2	1	-
<i>Sans emploi</i>	0	0	-	-

Entretiens avec des parties prenantes clés de l'éducation aux niveaux national et sous-national (n = 10)

ÉCHELLE DE L'ÉCHANTILLON	FONCTION	ORGANISATION
Niveau sous-national	Responsable adjoint de l'Éducation au niveau du district – Sherpur	Direction de l'enseignement secondaire et supérieur, Gouvernement du Bangladesh
	Responsable adjoint de l'Éducation au niveau du district – Chapai	
	Responsable de l'Éducation au niveau de l'Upazila – Kushtia	
Niveau national	Conseil des programmes et des manuels scolaires nationaux	Ministère de l'éducation
Partenaires de développement	Directeur du programme Éducation	BRAC
	Responsable du Programme plaidoyer politique et de communication de masse	Campagne pour l'éducation populaire
	Administrateur du programme Éducation	UNESCO
	Administrateur du programme Éducation et Point focal pour le genre	
	Administrateur du programme Éducation	
	Administrateur adjoint du programme Éducation	

Kenya

Au Kenya, des données quantitatives ont été tirées d'une enquête téléphonique effectuée en deux phases (août 2020 et février 2021) auprès d'adolescents, d'adolescentes et d'adultes dans leurs foyers, dans quatre comtés du Kenya (Kilifi, Kisumu, Nairobi et Wajir). Pour chacun de ces comtés, l'échantillon a été sélectionné dans des cohortes participant à des études en cours avant la pandémie. L'échantillon était composé volontairement de deux tiers de femmes et d'un tiers d'hommes pour permettre des comparaisons liées au genre, mais aussi pour représenter suffisamment de femmes afin d'explorer de manière efficace les questions liées au mariage, à la grossesse et à d'autres résultats en matière de santé sexuelle et reproductive. Les adolescents interrogés au cours de la phase 1 et de la phase 2 étaient respectivement 1 059 et 698 à Kilifi, 602 et 393 à Kisumu, 1 019 et 493 à Nairobi et 1 233 et 1 097 à Wajir. Pour chaque résultat étudié, les pourcentages ont été calculés en fonction de la tranche d'âge (10-14 ans et 15-19 ans) et en fonction du genre. Des analyses à variables multiples ont été menées pour déterminer s'il existait des différences statistiquement significatives dans les résultats en fonction de l'âge et du sexe. Les personnes ayant participé à

l'étude qualitative ont été sélectionnées parmi les cohortes quantitatives en fonction de caractéristiques clés dont l'âge, la situation scolaire avant la pandémie de COVID-19, la parentalité, la grossesse et la situation matrimoniale.

Les répondants adultes (n=87) ont été regroupés par sexe lorsque cela était pertinent et aussi par d'autres caractéristiques telles que la taille de l'école (pour les directeurs et les enseignants), le district rural ou urbain (pour les fonctionnaires locaux) et le niveau de participation (pour les animateurs et les mentors des différents programmes). Des entretiens avec des informateurs clés ont été menés au Kenya auprès de décideurs politiques nationaux et sous-nationaux mais aussi d'acteurs non gouvernementaux des secteurs de l'éducation et du genre pour recueillir des informations et comprendre les implications des politiques relatives aux fermetures d'écoles dues à la COVID-19. Ils se sont déroulés de manière virtuelle et enregistrés sur la plateforme Zoom entre avril et mai 2021, et un modèle de prise de notes a permis de résumer chaque entretien. Les notes ont ensuite été synthétisées pour permettre l'identification des thèmes principaux.

Analyse secondaire des données quantitatives

	PAR TRANCHE D'ÂGE		PAR SEXE		TOTAL
DISTRICT	10-14 n(%)	15-19 n(%)	Garçons n(%)	Filles n(%)	
Kilifi					
Phase 1 (août 2020)	132 (12,5)	927 (87,5)	288 (27,2)	771 (72,8)	1,059
Phase 2 (février 2021)	100 (14,3)	598 (85,7)	201 (28,8)	497 (71,2)	698
Kisumu					
Phase 1 (août 2020)	145 (24,1)	457 (75,9)	174 (28,9)	428 (71,1)	602
Phase 2 (février 2021)	101 (25,7)	292 (74,3)	103 (26,2)	290 (73,8)	393
Nairobi					
Phase 1 (août 2020)	297 (29,2)	722 (70,9)	145 (14,2)	874 (85,8)	1,019
Phase 2 (février 2021)	153 (31,0)	340 (69,0)	70 (14,2)	423 (85,8)	493
Wajir					
Phase 1 (août 2020)	219 (17,8)	1,014 (82,2)	480 (38,9)	753 (61,1)	1,233
Phase 2 (février 2021)	195 (17,8)	902 (82,2)	413 (37,7)	684 (62,4)	1097

Entretiens qualitatifs approfondis avec des garçons, des filles, des parents et d'autres adultes (n = 234)

		ENTRETIENS APPROFONDIS			
		FILLES (N)	GARÇONS (N)	PARENTS (N)	ADULTES – ENSEIGNANTS, DIRECTEURS D'ÉCOLES ET PERSONNEL CHARGÉ DE LA MISE EN ŒUVRE DES PROGRAMMES (N)
RÉGION	Kajiado	8	3	4	5
	Kisumu	13	4	5	5
	Kilifi	13	4	5	5
	Makueni	8	3	4	5
	Muranga	8	3	4	5
	Nairobi (Kariobangi)	18	4	5	3
	Nairobi (Kibera)	18	4	5	3
	Nairobi (Kiambu)	19	0	5	9
	Wajir	13	4	5	5
SEXE	Masculin		29	18	
	Féminin	118		24	
ÂGE	10-14 ans	36	-	-	
	15-19 ans	39	29	-	
SITUATION MATRIMONIALE (filles âgées de 15 à 22 ans uniquement)	Enceinte	13			
	Mère	13			
	Pas enceinte/mariée	17			

Entretiens avec des parties prenantes clés de l'éducation aux niveaux national et sous-national (n = 12)

ÉCHELLE DE L'ÉCHANTILLON	FONCTION	ORGANISATION
NIVEAU SOUS-NATIONAL	Directeur du département de la Jeunesse et du Genre	Gouvernement du comté de Kilifi
	Administrateur de l'Éducation	Gouvernement du comté de Wajir
NIVEAU NATIONAL	Conseiller pour le Genre	Bureau exécutif de la Présidence (PASU)
	Directeur de recherche	Ministère des Services publics et du Genre
PARTENAIRES DE DÉVELOPPEMENT	Responsable de programme	Plan International
	Spécialiste de l'Éducation et de la Protection des enfants	Save the Children
	Directeur exécutif	Girl Child Network
	Coordinateur de programme	Zana Africa
	Spécialiste principal du programme Éducation	UNESCO
	Administrateur du programme national pour le Kenya	
	Spécialiste de l'Éducation	
	Administrateur du programme national pour le Kenya – Connaissances en matière de santé/VIH/sida	

Pakistan

Au Pakistan, l'analyse secondaire s'est fondée sur des données quantitatives fournies par l'Unité de suivi et de mise en œuvre des programmes, au sein du Programme pour la réforme du secteur de l'éducation du Punjab, qui collecte en temps réel des données provenant de plus de 52 000 écoles publiques à travers le Punjab et fournit une évaluation mensuelle, à l'échelle du district, de la fréquentation scolaire dans l'ensemble des écoles. En outre, l'ensemble de données collectées dans le cadre de l'Enquête en grappes à indicateurs multiples de 2018 pour le Punjab a été utilisé pour présenter les principales différences contextuelles dans le schéma de scolarisation des garçons et des filles dans les trois districts couverts par l'étude.

Les données qualitatives ont été tirées d'entretiens approfondis menés avec des parents, des enseignants et des adolescents, mais aussi des travaux des groupes de réflexion avec les adolescents et d'entretiens avec des parties prenantes

travaillant dans le domaine de l'éducation aux niveaux national et sous-national. Les entretiens approfondis et les échanges au sein des groupes de discussion ont eu lieu virtuellement dans trois districts du Punjab : Gujrat et Rawalpindi au nord (plus développés), et Rahim Yar Khan au sud (plus pauvre). Les parents (pères et mères) et les enfants ont été sélectionnés dans ces districts pour saisir les différences en matière de scolarisation et de milieux économiques. Plus précisément, les répondants vivant en milieu rural ont été choisis dans les districts de Gujrat et Rahim Yar Khan, tandis que ceux vivant en milieu urbain ont été choisis dans le district de Rawalpindi. Ces derniers représentent également le niveau de revenu le plus élevé de l'échantillon, suivie des répondants de Gujrat et de Rahim Yar Khan.

Les entretiens approfondis ont été menés par téléphone avec les répondants. En revanche, les groupes de discussion se sont réunis virtuellement par visioconférence en présence d'un modérateur, d'un preneur de notes et de plusieurs observateurs.

Profil des adolescents et adolescentes ayant participé à l'étude, par district (groupes de discussion n = 66, entretiens approfondis n = 18)

		GUJRAT	RAWALPINDI	RAHIM YAR KHAN	TOTAL
SEXE	Masculin	17	14	13	44
	Féminin	12	13	15	40
ÂGE	13-14 ans	9	5	4	18
	15-16 ans	11	12	14	37
	17 ans et plus	9	10	10	29
ZONE	Rurale	24	0	28	52
	Urbaine	5	27	0	32
TYPE D'ÉCOLE	Privé	15	13	3	31
	Public	14	14	25	53
PROFESSION DU PÈRE	Ouvrier agricole	1	0	9	10
	Fonctionnaire	2	3	0	5
	Indépendant	9	15	4	28
	Travailleur journalier	8	2	10	20
	Emploi privé	3	7	4	14
	À l'étranger	6	0	1	7
PROFESSION DE LA MÈRE	Femme au foyer	29	23	27	79
	Emploi privé	0	2	1	3
	Enseignante	0	2	0	2
TOTAL		29	27	28	84

Entretiens avec des parties prenantes clés de l'éducation aux niveaux national et sous-national (n = 6)

ÉCHELLE DE L'ÉCHANTILLON	FONCTION	ORGANISATION
NIVEAU SOUS-NATIONAL	Directeur	Fondation pour l'éducation du Punjab
NIVEAU NATIONAL	Conseiller technique	Ministère fédéral de l'Éducation et de la Formation professionnelle
	Directeur des services aux bénéficiaires	Benazir Income Support Programme (Programme fédéral de transferts en espèces sans condition)
PARTENAIRES DE DÉVELOPPEMENT	Directeur national	Fonds Malala
	Administrateur national pour l'éducation	UNESCO
	PDG	Idara-e-Taleem-o-Agahi

Côte d'Ivoire et Mali

En Côte d'Ivoire (n = 9) et au Mali (n = 12), les entretiens ont été uniquement menés avec des parties prenantes clés dans les secteurs de l'éducation, du genre et de la jeunesse.

Les personnes interrogées ont été sélectionnées en coopération avec l'UNESCO. Les entretiens se sont déroulés par téléphone après obtention du consentement des participants, et des enregistrements ont été utilisés pour préparer des résumés en anglais.

Entretiens avec des parties prenantes clés de l'éducation, Côte d'Ivoire (n = 9)

ÉCHELLE DE L'ÉCHANTILLON	FONCTION	ORGANISATION
NIVEAU NATIONAL	Directeur de cabinet adjoint	Ministère de l'Éducation et du Développement professionnel et technique
	Directeur du département Égalité et Égalité des genres	Ministère de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle et de l'Apprentissage
	Directeur de l'Égalité des genres (projet SWEDD)	Ministère de la Femme, de la Famille et de l'Enfant
	Directeur	Secrétariat d'État
PARTENAIRES DE DÉVELOPPEMENT	Spécialiste de l'éducation	UNICEF
	Coordinateur de programme	UNESCO
	Coordinateur de programme	Save the Children
	Directeur	Groupe des Organisations Féminines pour l'Égalité Homme-Femme
	(Non précisé)	Jeunesse féminine en action

Entretiens avec des parties prenantes clés de l'éducation, Mali (n = 12)

ÉCHELLE DE L'ÉCHANTILLON	FONCTION	ORGANISATION
NIVEAU NATIONAL		Direction nationale de l'Enseignement technique et professionnel
	Directeur national de l'Éducation de base	Ministère de l'Éducation
	Directeur de l'Intégration socio-économique des enfants	Ministère de la Promotion de la Femme, de l'Enfant et de la Famille
PARTENAIRES DE DÉVELOPPEMENT	Spécialiste de l'éducation	World Vision – Mali
	Spécialiste de l'éducation	USAID
	Spécialiste de l'éducation	Plan International Mali
	Spécialiste de l'éducation	Right to Play
	Coordinateur de programme	UNESCO
	Administrateur national	
	Consultant	
	Responsable communautaire	Association d'ONG à Bamako
	Administrateur scolaire	École privée de Katibougou



unesco

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

Quand les écoles ferment

Les effets liés au genre des fermetures d'écoles
dues à la COVID-19

À travers le monde, près de 1,6 milliard d'élèves ont été touchés par les fermetures d'établissements scolaires décidées pour limiter la propagation de la COVID-19. Au-delà des effets alarmants sur la perte d'apprentissage et le décrochage scolaire, cette perturbation inédite de l'éducation menace également les progrès réalisés en matière d'égalité des genres en raison de ses répercussions liées au genre sur la santé, le bien-être et la protection.

Quand les écoles ferment expose ces répercussions pour veiller à ce que des stratégies efficaces soient mises en place pour garantir la continuité pédagogique, promouvoir l'égalité des genres et améliorer l'existence et l'avenir. En s'appuyant sur une analyse des recherches publiées, ainsi qu'une enquête sur les actions menées par différentes organisations en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation et une collecte approfondie de données dans cinq pays, l'UNESCO et ses partenaires soulignent les difficultés rencontrées par les enfants pour continuer à apprendre et retourner à l'école lorsque les établissements peuvent rouvrir en toute sécurité. Cette publication met également en avant les mesures prises par les gouvernements et la communauté internationale pour atténuer les effets néfastes et préserver les progrès en matière d'égalité des genres dans et par l'éducation.

En incitant les gouvernements et leurs partenaires à placer le genre au cœur de leurs politiques et programmes dans le domaine de l'éducation, *Quand les écoles ferment* rappelle opportunément le double rôle des écoles : ce sont des lieux essentiels non seulement pour l'apprentissage mais aussi pour la santé, le bien-être et la protection de tous les élèves.

Avec le soutien financier
du Partenariat mondial
pour l'éducation



Objectifs de
développement
durable