

L'Apprentissage à Domicile pour les Enfants dans des Milieux à Faibles Revenus pendant une Pandémie : Analyse des Résultats de l'Enquête 2020 en Syrie et en République Démocratique du Congo

Auteur(s): Su Lyn Corcoran, Helen Pinnock et Rachel Twigg

Source: *Journal on Education in Emergencies*, Vol. 8, No. 3 (Décembre 2022), pp. 79-110

Publié par: Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE)

URL stable: <http://hdl.handle.net/2451/63982>

DOI: <https://doi.org/10.33682/xuz5-rbhm>

#### RÉFÉRENCES:

Ceci est une publication en libre accès. La distribution est gratuite. Tout crédit doit être donné aux auteurs comme suit:

Corcoran, Su Lyn, Helen Pinnock et Rachel Twigg. 2022. "L'Apprentissage à Domicile pour les Enfants dans des Milieux à Faibles Revenus pendant une Pandémie : Analyse des Résultats de l'Enquête 2020 en Syrie et en République Démocratique du Congo." *Journal on Education in Emergencies* 8 (3): 79-110. <https://doi.org/10.33682/xuz5-rbhm>.

---

Le *Journal on Education in Emergencies (JEiE)* publie les excellents travaux novateurs de chercheurs et de professionnels de l'éducation en situations d'urgence, définie au sens large comme des opportunités d'apprentissage de qualité pour tous les âges dans les situations de crises, y compris le développement de la petite enfance, l'éducation primaire et secondaire, l'éducation non-formelle, technique et vocationnelle, l'éducation supérieure et pour les adultes.

© 2022, Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE).



Le *Journal on Education in Emergencies*, publié par le [Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence \(INEE\)](#), est sous licence [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](#).

# L'APPRENTISSAGE À DOMICILE POUR LES ENFANTS DANS DES MILIEUX À FAIBLES REVENUS PENDANT UNE PANDÉMIE: ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE 2020 EN SYRIE ET EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

SU LYN CORCORAN, HELEN PINNOCK ET RACHEL TWIGG

## RÉSUMÉ

*Les fermetures d'écoles liées à la COVID-19 et le besoin pour des millions d'élèves de faire l'école à domicile ont intensifié la pression pour les parents et les éducateurs qui se sont retrouvés soudainement responsables de l'éducation de leurs enfants, souvent avec un soutien ou des ressources limités. Lors de la fermeture des écoles, un flot de matériel et d'activités d'apprentissage à domicile a circulé en ligne, mais trop peu de ces solutions tenaient compte des besoins d'apprentissage à domicile des apprenants handicapés dans des milieux à faibles revenus pour qui l'enseignement en ligne est rarement une option. Le réseau Enabling Education Network et Norwegian Association of Disabled ont élaboré du matériel d'orientation pour tous les apprenants visant à encourager des activités d'enseignement appropriées, réalisables et peu stressantes dans des formats faciles à lire et à visualiser, désormais disponibles en ligne et sur papier. Ce matériel résulte d'une enquête en ligne qui a permis d'obtenir un aperçu de l'étendue du soutien et des ressources d'apprentissage à domicile fournis, et de connaître le point de vue des parents, des familles et des professionnels de l'enseignement sur la situation des apprenants dans 27 pays au cours des mois précédant juillet 2020. Dans cet article, nous nous concentrons sur les réponses à l'enquête réalisée en République démocratique du Congo et au nord de la Syrie décrivant l'offre d'enseignement intégrateur à domicile disponible.*

Reçu le 9 septembre 2021 ; révisé le 28 février 2022 ; accepté le 12 mai 2022 ; publié électroniquement en décembre 2022.

*Journal on Education in Emergencies*, Vol. 8, No. 3.  
Copyright © 2022 par le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE).  
ISSN 2518-6833

*Nous avons comparé ces résultats avec les réponses d'autres pays et identifié quatre domaines clés d'enseignement où les approches localisées de l'éducation inclusive ont joué un rôle crucial en s'appuyant sur les réseaux communautaires et en désignant les enseignants et les parents comme des ressources communautaires importantes pour l'éducation en situation d'urgence.*

## INTRODUCTION

Le réseau Enabling Education Network (EENET) est un réseau d'information qui encourage les approches communautaires de l'éducation inclusive. Il encourage le partage d'informations entre les enseignants, les parents et les décideurs dans des environnements pauvres en ressources et donne la parole aux parties prenantes qui font un travail innovant (Corcoran 2020<sup>1</sup>). Les activités d'EENET s'articulent autour de notre théorie du changement et contribuent à la volonté générale de permettre à « davantage de filles, de garçons, de femmes et d'hommes de participer activement à une éducation inclusive de qualité et à des opportunités d'enseignement tout au long de leur vie » (Lewis 2016).

En tant que membres de l'équipe EENET, nos contributions à ce changement se concentrent sur trois domaines : la collaboration, l'échange et l'influence. Le réseau est ainsi partiellement financé par des sociétés de conseil qui se concentrent sur la participation et la voix des citoyens en matière d'éducation inclusive. Ce que nous apprenons de nos projets de consultants sert à nos objectifs de partage d'informations à plus long terme (Corcoran 2020). Les consultants EENET du Nord et du Sud collaborent par le biais d'un réseau, de nos sociétés de conseil et du partage informel d'informations. Nous sommes ainsi en mesure d'identifier et de combler les lacunes et les besoins en matière d'éducation inclusive, de partager des informations entre les milieux, de développer de nouvelles ressources et de collaborer pour faire changer les politiques et les pratiques pédagogiques. Notre approche pour favoriser l'offre d'apprentissage à domicile, centrée sur notre théorie du changement, s'appuie sur cette base.

Lorsque les fermetures d'écoles liées à la COVID-19 ont contraint des millions d'apprenants à rester chez eux, l'équipe EENET a commencé à se réunir de façon

---

<sup>1</sup> L'éducation inclusive est un processus en constante évolution au sein des écoles et plus largement des systèmes éducatifs dont l'objectif est de rendre l'éducation plus accueillante et conviviale pour les apprenants. Il s'agit de changer les cultures, les politiques et les pratiques d'enseignement afin qu'elles soient suffisamment flexibles pour convenir à tous les apprenants (avec ou sans handicap, qui s'identifie à un genre non-conforme, qui est d'une origine ethnique, linguistique, religieuse ou financière différente, de tout âge, ou qui est confronté à des problèmes de santé, de migration, ou de réfugiés ou d'autres difficultés).

plus régulière afin d'assurer un soutien mutuel dans le cadre du télétravail. Nous avons échangé et réfléchi à nos observations touchant les réponses des systèmes éducatifs à la pandémie, tant dans nos propres milieux qu'au niveau mondial. Nous avons commencé à identifier les problèmes liés à la façon dont l'apprentissage à domicile était interprété dans différents contextes. Premièrement, l'apprentissage à domicile a constitué un grand bouleversement pour la plupart des apprenants et leurs familles. Pour certains, cela a été l'occasion d'essayer de nouvelles choses et de passer plus de temps ensemble, mais cette situation est restée néanmoins stressante pour de nombreux parents et éducateurs ayant rencontré des difficultés à aider leurs enfants à poursuivre leur apprentissage, souvent avec un soutien ou des ressources limités (voir Richardson 2020 ; Rigby 2020). Deuxièmement, lorsque les écoles ont fermé, les activités et le matériel d'apprentissage à domicile ont pris d'assaut Internet, la télévision et la radio (voir News Agency 2020 ; Lord 2020). Cependant, ces solutions tenaient très peu compte des besoins d'apprentissage à domicile des apprenants handicapés issus de milieux à faibles revenus ayant un accès limité à la télévision, la radio ou aux données et autres équipements liés à l'enseignement en ligne. Troisièmement, nous étions préoccupés par la santé mentale et le bien-être des apprenants, des parents et des éducateurs dans ces contextes.

La collaboration est le premier domaine de changement d'EENET. L'éducation inclusive n'est possible que si les individus et les organisations collaborent et combinent leurs compétences, expériences et ressources complémentaires. Par exemple, les parents et les communautés peuvent jouer un rôle central dans l'enseignement des enfants avant et après leur parcours scolaire officiel (Lewis *et al.* 2019). Les partenariats collaboratifs entre les familles et les professionnels de l'éducation sont particulièrement importants pour l'apprentissage des enfants, notamment des enfants handicapés dont l'intégration scolaire demande souvent davantage d'efforts à fournir par les parents (voir Bailey *et al.* 2006 ; Lasater 2016). Cependant, les partenariats efficaces dépendent de l'existence d'opportunités d'apprentissage conjointes et d'une communication fréquente de sorte que tous les partenaires puissent valoriser et partager leurs connaissances et leurs compétences les uns avec les autres de manière équitable et ouverte (voir Chu 2018).

Bien que les parents et les éducateurs s'intéressent généralement à l'apprentissage des enfants, ils peuvent manquer de confiance et ne pas se sentir à la hauteur dans l'encadrement de l'apprentissage ou bien trouver que leurs opinions sont mal accueillies par les éducateurs (Cashman, Bhattacharjea, et Sabates 2020). La pandémie de COVID-19 a rapidement contraint les parents à jouer un rôle primordial dans l'éducation de leurs enfants (Packman 2020), offrant une occasion unique (bien que non voulue) d'apprendre de ce nouveau rôle. À court terme, les

parents et les éducateurs avaient besoin de conseils pour leur permettre de soutenir l'apprentissage à domicile de leurs enfants. À long terme, la pandémie a mis en évidence l'importance du développement de partenariats famille-école entre les professionnels de l'éducation, les parents et éducateurs, et la communauté locale.

Le second domaine de changement d'EENET consiste à aider les individus à documenter et à échanger « leurs expériences du développement d'un plus grand nombre de systèmes d'éducation inclusive et d'écoles » (Lewis 2016). Apprendre des expériences d'autrui nous permet d'améliorer notre propre travail. EENET et Norwegian Association for Disabled (NAD) ont ainsi collaboré dans le cadre d'un programme de consortium norvégien appelé *Together for Inclusion* afin d'élaborer du support d'apprentissage à domicile facile à lire et visuellement attrayant, en version papier et en ligne. La priorité a été donnée à la production de matériel imprimé et nous avons collaboré étroitement avec les distributeurs locaux afin de répondre par des solutions localisées au défi de la diffusion du matériel pendant la période de distanciation sociale. Pour ce faire, nous devons cependant comprendre les milieux auxquels serait destiné ce matériel.

Afin de contribuer à l'élaboration du support d'apprentissage à domicile qui serait pertinent dans tous les milieux du monde, nous avons créé un court questionnaire en ligne qui a été traduit en 14 langues. Plus d'un millier de personnes de 27 pays ont répondu à l'enquête. Corcoran et Pinnock faisaient partie de l'équipe chargée de concevoir l'enquête. La première est conseillère en recherche universitaire, la seconde est une consultante EENET et travaille sur des projets conjoints avec la NAD. Toutes deux ont travaillé avec Twigg, une stagiaire de recherche de la *Manchester Metropolitan University*, à l'analyse des réponses.

Les résultats donnent un aperçu unique de l'expérience des répondants et de leurs observations sur le soutien apporté à l'apprentissage à domicile dans ces 27 pays au cours des six premiers mois de la pandémie. Les répondants se sont identifiés comme étant des parents, des enseignants, des membres du personnel d'organisations non-gouvernementales (ONG) et/ou des représentants de ministères ou de gouvernements. Bien que nous nous soyons concentrés sur les expériences des apprenants handicapés, les répondants n'ont pas limité leurs réponses à ces apprenants et ont décrit l'offre d'apprentissage à domicile (ressources et soutien supplémentaire) accessible aux apprenants.

Dans cet article, nous nous penchons sur les réponses aux traductions françaises et arabes du questionnaire en ligne qui contribuent au troisième domaine de changement d'EENET, à savoir « aider les individus à influencer plus efficacement

les changements de politiques et de pratiques dans l'enseignement » (Lewis 2016). Tous les répondants francophones (n=52) étaient originaires de la République démocratique du Congo (RDC), et 38 des répondants arabophones vivaient et/ou travaillaient dans le nord de la Syrie. Ces deux pays ont été touchés par de longs conflits, et la RDC a également connu une série d'épidémies de virus Ebola ces dernières années. L'attention que nous portons à ces pays ayant une expérience préalable du développement d'interventions d'enseignement en situation d'urgence nous fournit donc un aperçu de l'offre d'apprentissage à domicile disponible. Nous partageons nos conclusions sur ce que les répondants ont identifié comme étant les avantages, les défis, les opportunités et les obstacles au soutien de l'apprentissage à domicile. Nous examinons dans quelle mesure l'offre d'apprentissage à domicile répond aux besoins des apprenants handicapés - si tant est qu'elle le fasse - et nous étudions le rôle des parents et des réseaux communautaires locaux en matière de soutien de l'apprentissage à domicile dans un contexte d'éducation en situation d'urgence. Nous proposons des recommandations quant à la manière de renforcer les systèmes éducatifs et de se préparer aux crises futures.

## **CONTEXTE HISTORIQUE DE LA COVID-19 JUSQU'EN JUILLET 2019**

La RDC et la Syrie ont toutes les deux été touchées par d'interminables conflits. La RDC, qui subit l'une des plus longues crises humanitaires de la planète, compterait le plus grand nombre de déplacés à l'intérieur du territoire parmi tous les pays africains, soit 5,2 millions de personnes (UNICEF 2021). La Syrie, en raison de sa guerre civile qui dure depuis dix ans, connaît la pire crise de réfugiés dans la région depuis la Seconde Guerre mondiale (McNatt *et al.* 2018). Au moins 13,5 millions de personnes ont été déplacées à cause du conflit, dont 6,7 millions ont fui le pays et vivent désormais en tant que réfugiés (HCR 2020a). Avant la pandémie, l'éducation en situation d'urgence était déjà en place dans les deux pays depuis un certain temps, avec des pôles Éducation bien établis qui constituent des mécanismes de coordination inter-agences pour les agences et les organisations ayant une expertise dans la réponse humanitaire basée sur l'éducation dans des contextes de déplacement à l'intérieur d'un territoire. Cependant, l'insécurité alimentaire croissante, l'affaiblissement des résultats et des systèmes de santé et d'éducation, et les chocs économiques ont laissé un grand nombre de personnes dans ces deux pays très vulnérables à la merci des multiples effets négatifs de la pandémie de COVID-19 (UNICEF 2020 ; USAID 2021).

Lorsque les enquêtes ont été menées pour le projet EENET/NAD, des ONG multilatérales et internationales collaboraient avec le gouvernement et des partenaires locaux afin de mettre en œuvre une série d'interventions en matière d'éducation et de protection dans la région autonome du nord et de l'est de la Syrie où résidaient tous les répondants à l'enquête dans ce pays. Nous n'incluons pas de détails sur ces organisations : les répondants des deux pays ayant rempli l'enquête de manière anonyme, nous ne pouvons pas associer leurs réponses à des organisations nommées dans l'un ou l'autre de ces pays.

## RDC

Certaines régions de la RDC connaissent une instabilité et des conflits depuis des décennies. Au cours des huit mois précédant juin 2020 (date de la mise en ligne de l'enquête), le conflit a provoqué la mort de 1 300 civils et le déplacement de 110 000 personnes (HCDH 2020) venant s'ajouter à plus d'un million de personnes déplacées les années précédentes (voir par exemple, OCHA 2017). La RDC a néanmoins fait des progrès significatifs en matière d'éducation, faisant passer le taux d'achèvement de l'enseignement primaire dans le pays de 29 % en 2002 à 70 % en 2014. Cependant, elle fait toujours partie des pays comptant le plus grand nombre d'enfants non scolarisés et elle doit également faire face à des défis en termes de qualité de l'éducation et d'intégration. La *Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation (2015-2025)* se concentre sur l'élargissement de l'accès et l'amélioration de la gouvernance en général, ainsi que sur l'apport d'un soutien et d'une éducation aux populations déplacées par le conflit. Cette stratégie met notamment l'accent sur « le Développement d'un programme en faveur de l'éducation inclusive, spéciale et des enfants vulnérables » (RDC 2015, 47), mais aucune définition spécifique de « spéciale » et « intégratrice » n'a été donnée.

Les premiers cas de COVID-19 en RDC ont été identifiés en mars 2020 (OMS 2021), ce qui, selon les répondants au questionnaire, a conduit à la déclaration de l'état d'urgence par le gouvernement et à la formation d'un comité national multisectoriel de stratégie pandémique. Le confinement, d'abord imposé à Kinshasa, s'est étendu à tout le pays vers la fin du mois de mars. Des restrictions ont été imposées aux frontières, et les vols aériens en provenance des pays comptant des personnes infectées par la COVID-19 ont été suspendus. Il a été conseillé aux citoyens congolais rentrant dans le pays de se mettre volontairement en quarantaine pendant 14 jours. Les écoles, les universités, les restaurants et les lieux de culte ont été fermés, et les rassemblements de plus de 20 personnes ont été interdits (Reliefweb 2021).

Le fragile système de santé de la RDC a longtemps été surchargé par les conflits civils et d'autres épidémies, comme les multiples épidémies d'Ebola, ce qui a limité sa capacité à procéder aux tests et aux prélèvements pour la COVID-19. En outre, le nombre insuffisant d'agents de santé et le manque d'équipements médicaux et de protection individuelle ont laissé le pays mal équipé pour lutter contre la pandémie.

## SYRIE

Après une décennie de troubles politiques et socio-économiques et de conflits connexes, l'infrastructure de la Syrie a été mise à rude épreuve avant même l'apparition de la COVID-19 (Gharibah et Mehchy 2020). Début mars 2020, le gouvernement a commencé à fermer les frontières terrestres du pays afin d'empêcher la transmission du virus aux zones d'administration autonome du nord et de l'est de la Syrie (Huang *et al.* 2020). Craignant que l'infection ne pénètre dans ces régions depuis les zones contrôlées par le gouvernement, les groupes d'opposition ont tenté de limiter la circulation des personnes aux points de contrôle situés le long de la ligne de front dans le nord de la Syrie.

Comme l'ont confirmé les répondants dans le cadre de l'enquête, la réalité du virus était largement admise, mais le manque d'accès et d'éducation communautaire appropriée en matière de méthodes de prévention, de diagnostic et de traitement a suscité la méfiance des communautés. Les responsables politiques étaient ainsi soupçonnés de minimiser le nombre de cas. La stigmatisation des personnes ayant contracté la COVID-19 et un système de santé débordé ont empêché les habitants de se faire tester, entraînant une sous-déclaration des cas (Mohsen *et al.* 2021). Le ministère de l'éducation a annoncé que les cours dans les écoles publiques et privées seraient suspendus à partir du 14 mars. Les voyageurs en provenance des pays touchés par la COVID-19 se sont vu interdire l'entrée en Syrie, même s'ils disposaient de permis de séjour ou de visas délivrés par les missions diplomatiques syriennes. Les citoyens syriens qui ne présentaient pas de symptômes du virus pouvaient rentrer dans le pays s'ils se soumettaient à une quarantaine de deux semaines.

## CONCEPTION DE LA RECHERCHE

En avril 2020, EENET et NAD ont décidé de développer du matériel d'orientation pour les parents, les éducateurs et les familles d'enfants avec et sans handicap. Ce matériel a été conçu pour encourager des activités d'enseignement appropriées, réalisables et peu stressantes, en utilisant le temps, les compétences et les ressources



disponibles dans les familles. Ils seront distribués dans un premier temps par le biais des partenariats existants du projet EENET et NAD dans quelques pays africains, avant d'être distribués plus largement par le réseau mondial de partage d'informations d'EENET. Pour s'assurer que le matériel réponde aux besoins et atteigne les enfants les plus exclus, nous devons déterminer quelles dispositions étaient déjà en place pour soutenir l'apprentissage à domicile et leur facilité d'accès et d'utilisation par les familles. Afin de contribuer à l'élaboration du matériel, nous souhaitons savoir comment l'enseignement des enfants était assuré à domicile lorsque les écoles étaient fermées, et quels étaient les principaux obstacles à cet apprentissage à domicile, en particulier pour les enfants handicapés.

Nous avons mené une enquête en ligne afin de donner un aperçu des situations d'apprentissage à domicile dans le monde, du point de vue des parents, des familles et de ceux qui les connaissent bien. L'équipe de projet a collaboré à distance pour élaborer une enquête courte composée de questions simples auxquelles pouvaient rapidement répondre les parents qui devaient jongler entre l'encadrement de l'éducation de leurs enfants et leur travail à domicile tout en subvenant aux besoins essentiels de leur famille et/ou ayant un accès limité aux données. Les questions (pour plus d'informations, voir Corcoran, Pinnock et Twigg 2020a, 2020b) ont été conçues de façon à pouvoir générer une combinaison de données quantitatives et qualitatives se concentrant sur les points suivants :

- comment les écoles ont été affectées par la pandémie ;
- si les écoles sont fermées et que les apprenants bénéficient d'un soutien éducatif à domicile, à quoi ressemble ce soutien et qui le fournit ;
- comment les apprenants s'engagent dans l'apprentissage à domicile et comment ils réagissent à la situation ;
- comment les parents et/ou tuteurs se sentaient et s'ils recevaient des conseils ou un soutien pratique pour faciliter l'apprentissage à domicile ;
- si les apprenants handicapés ont bénéficié d'un apprentissage à domicile adapté à leurs besoins ;
- ce que les répondants considèrent comme les meilleures idées utilisées dans leur pays/région comme support de l'apprentissage à domicile.

Le questionnaire en anglais a été téléchargé sur la plateforme SurveyGizmo le 1er mai 2020. Au cours des semaines suivantes, des versions traduites dans 13 autres langues (acholi, arabe, arménien, indonésien, français, kiswahili, luganda, malais, portugais, nkore, russe, espagnol et ukrainien) ont été téléchargées et sont restées en ligne jusqu'à la fin du mois de juin 2020. Les langues choisies reflétaient les contextes dans lesquels EENET et NAD étaient impliqués dans des projets en cours, et les compétences linguistiques des consultants d'EENET et des sympathisants d'EENET/de la NAD qui s'étaient portés volontaires pour traduire les questionnaires. Les liens vers les questionnaires étaient disponibles sur le site web d'EENET et partagés via les comptes de réseaux sociaux d'EENET, via les e-mails envoyés aux membres du réseau, et via les messages directs aux collègues travaillant pour d'autres organisations dans le domaine de l'éducation inclusive. Plus d'un millier de répondants de 27 pays ont répondu à l'enquête dans 10 langues différentes.

En RDC, l'échantillonnage en boule de neige a été la clé du succès de l'enquête. Le lien vers le questionnaire en français a été envoyé directement à un collègue travaillant pour une organisation communautaire à Bukavu qui l'a ensuite partagé avec des contacts dans tout le pays. Y ont répondu 52 personnes issues des provinces du Sud-Kivu, du Nord-Kivu et de Kinshasa (par ordre décroissant de fréquence). Le lien vers l'enquête en arabe a été partagé par e-mail et sur les réseaux sociaux avec la communauté croissante de langue arabe d'EENET (voir Qwaider 2018). Sur les 40 répondants représentant trois pays, 38 venaient du nord de la Syrie. Un répondant supplémentaire de Syrie a rempli le questionnaire en anglais, ce qui porte le nombre total de répondants de Syrie à 39.

La page d'accueil des questionnaires donnait un bref aperçu du projet et indiquait clairement que le fait de répondre à l'enquête équivalait à donner son consentement. Les coordonnées d'EENET étaient incluses au cas où les répondants souhaiteraient ultérieurement retirer leur consentement. Aucune information personnelle n'a été demandée en dehors du pays du répondant et de toute information qu'il choisissait de donner. Les réponses aux questionnaires ont été téléchargées depuis la plateforme SurveyGizmo et transférées dans des feuilles de calcul Excel (données quantitatives) ou des Tableaux Word (données qualitatives). Les données ont été censurées afin de supprimer toute information permettant d'identifier les répondants. Seules les données anonymisées ont été conservées à des fins d'analyse. Les fichiers de données brutes ont été supprimés une fois terminés le transfert, la traduction et la rédaction.

Afin de fournir un aperçu de la situation de chaque pays, les données ont été analysées de manière thématique, pays par pays, question par question. Les réponses à chaque question ont été codées en fonction des thèmes spécifiques évoqués par les détails fournis par les répondants, et classées en conséquence. La première analyse rapide a été publiée sous la forme de rapports en accès libre sur le site Web d'EENET (voir par exemple, Corcoran *et al.* 2021a, 2021b). Dans les sections suivantes, nous partageons les résultats d'une analyse plus approfondie des réponses de la RDC et de la Syrie. Nous reconnaissons les limites inhérentes à ces données, étant donné que les répondants ont été invités à participer à l'enquête par le biais de leurs réseaux locaux. Les réponses proviennent donc principalement de personnes travaillant dans le secteur des ONG et/ou de l'éducation. Nous ne disposons pas de données concernant les parents de ces deux pays qui ne pouvaient pas lire ou accéder à Internet.

## APPRENTISSAGE À DOMICILE EN RDC

Les personnes ayant répondu au questionnaire en français se sont décrites comme des parents (n=35), des travailleurs d'ONG (n=21), des travailleurs sociaux (n=12), des enseignants (n=6), des consultants (n=3), des professeurs d'université (n=2) et des responsables éducatifs (n=6), ou comme des fonctionnaires du gouvernement (n=3) en mesure de rendre compte de l'ensemble du pays et de leur propre situation. Tout ceci se reflète dans les réponses ci-dessous.

Les écoles ont été complètement fermées pendant cette phase de la pandémie (mai-juin 2020), et les enfants ont été confinés dans leurs maisons et leurs communautés. Deux répondants ont déclaré que quelques écoles étaient partiellement en fonction. Les répondants craignaient que la fermeture des écoles n'ait pour effet de laisser les enfants livrés à eux-mêmes et ne constitue « un danger pour eux et pour la communauté, car certains d'entre eux sont tombés dans la délinquance ». D'autres répondants ont déclaré que :

les enfants et les parents éprouvent de grandes difficultés concernant leur vie intellectuelle. Les parents de certains enfants s'organisent pour leur faire réviser tous les jours leurs notes de cours. D'autres enfants passent des heures à regarder la télévision et à jouer.

À la maison, la plupart d'entre eux ne font rien et leurs parents ne s'occupent pas d'eux. Par manque d'occupation, certains

arpentent le domicile de long en large. D'autres circulent dans la rue où ils se confondent aux enfants en situation particulièrement difficile.

Selon 72 pour cent des répondants en RDC, aucun soutien à l'apprentissage à domicile ni aucune ressource matérielle n'ont été fournis après la fermeture des écoles. Seuls 9 pour cent (n=5) ont déclaré qu'à leur connaissance, seule une partie du matériel et des cours à distance (par exemple à la télévision et à la radio) avait été mise à disposition. Le support de l'apprentissage à domicile était assuré par les autorités pédagogiques provinciales et variait d'une région à l'autre. Les répondants travaillant pour ces autorités ou pour des ONG ont indiqué que des discussions étaient en cours concernant le développement de leçons à distance et de plans de reprise de l'enseignement. Bien que certaines interventions aient commencé dans certaines régions, peu de progrès s'est effectivement matérialisé pour la plupart des familles. Avec le soutien des partenaires internationaux du développement, le ministère de l'éducation a diffusé des leçons à la télévision et à la radio pour les apprenants du niveau débutant et suivants et a fourni des supports de cours en ligne.

Les répondants n'étaient généralement pas satisfaits du support fourni, estimant que les gouvernements provinciaux n'étaient pas suffisamment capables d'organiser un apprentissage à domicile efficace. Plusieurs ont déclaré que les enseignants n'avaient pas accepté de dispenser un enseignement à distance :

[...] on s'attend à ce que les enseignants utilisent certains médias choisis par le gouvernement pour l'apprentissage à domicile des enfants, et que les universitaires dispensent un enseignement en ligne. Ce mécanisme est très mal compris par de nombreux observateurs, parents, enseignants, et même enfants et étudiants, notamment en ce qui concerne la faisabilité ou l'application pratique de ce mécanisme.

Les répondants dans les trois sites ont mentionné que les ONG internationales et le gouvernement avaient élaboré du matériel de support à l'apprentissage à domicile, mais dont une large part n'était pas disponible en format papier. Les personnes travaillant pour le bureau du ministère de l'éducation nationale ont indiqué que du matériel imprimé avait été distribué, mais la plupart des autres répondants ont déclaré n'avoir rien reçu : « Aucun document imprimé n'a été distribué, et il n'y avait pas d'électricité pour suivre les leçons diffusées. » Une autre a expliqué que l'enseignement à distance :

était impossible, qu'il n'y avait pas d'électricité, que toutes les familles ne disposaient pas d'un téléviseur avec connexion Internet. Cet enseignement est réservé uniquement aux enfants riches.

Les répondants de la RDC ont formulé plusieurs recommandations concrètes pour améliorer la réponse de l'éducation à la pandémie, recommandations qui portent principalement sur l'accès aux ressources. Parmi elles, on trouve :

- l'extension des programmes de repas scolaires pour répondre aux besoins des familles touchées par le confinement ;
- la distribution aux apprenants de fournitures scolaires, de piles et/ou d'électricité pour leur permettre d'accéder à l'apprentissage à domicile (y compris l'accès aux téléviseurs) ;
- la garantie d'une protection maximale contre la COVID-19 en fournissant aux membres du personnel scolaire et aux apprenants un accès à des installations de lavage, des masques et des désinfectants à base d'alcool, et en distribuant des lavabos.

### **EXPÉRIENCES DES PARENTS**

Plusieurs répondants de la RDC ont exprimé leur frustration, en particulier un petit nombre de parents vivant dans des zones où les écoles ont été fermées et où la vie a été perturbée par ces fermetures, même si le taux d'infection par la COVID-19 y était faible. Beaucoup ont estimé que le gouvernement n'était pas en mesure de coordonner les programmes nécessaires pour fournir un apprentissage à domicile pertinent à la majorité de la population. Certains parents qui avaient accès à Internet, à la radio et à la télévision ont déclaré être heureux d'enseigner à leurs enfants depuis chez eux ; un petit nombre d'entre eux ont dit avoir reçu des supports de cours en ligne : « Le gouvernement a publié des cours en ligne, ce qui est pratique car cela nous offre de quoi pouvoir accompagner nos enfants dans leurs études à la maison. »

Cependant, la plupart des répondants ont exprimé leur inquiétude concernant les familles de toute la RDC qui n'avaient pas accès à ces ressources, et le manque de soutien coordonné à l'éducation. L'absence d'information sur la date de réouverture des écoles a créé des inquiétudes supplémentaires, et certains ont

noté que « les enfants restent à la maison sans aucune supervision ou suivi de la part de notre gouvernement. »

De nombreux parents estiment que l'apprentissage à domicile est une « escroquerie », car de nombreux enfants n'ont pas accès à la télévision, à Internet ou à la radio et ne disposent pas des manuels et du matériel nécessaires à l'apprentissage à domicile. Les résultats ont également mis en évidence l'inégalité de l'offre d'apprentissage à domicile : 14 pour cent des répondants ont mentionné que certains parents avaient engagé des tuteurs privés et 8 pour cent ont expliqué qu'ils avaient dû acheter des ressources en ligne.

Un répondant de la RDC qui travaillait dans une ONG a expliqué que les parents avec lesquels ils étaient en contact :

[...] voulaient que leurs enfants soient supervisés dans tous les cas,

[...] car ils étaient même incapables d'assurer un moyen de subsistance pour leurs enfants. La plupart sont des femmes veuves

[...] et les autres souffrent de handicaps physiques liés au conflit, et ils subissent également une extrême pauvreté inhérente aux zones post-conflit.

Les répondants en RDC ont exprimé un sentiment de grande frustration face au manque d'infrastructures nécessaires à l'apprentissage à domicile, et face à l'incapacité de cibler les ressources vers ceux qui en ont le plus besoin. On trouve également exprimé un mécontentement général quant à la façon dont les fermetures d'écoles ont aggravé les situations de survie et de survie auxquelles sont confrontés les enfants et les familles ; il a été noté que les situations rencontrées par la plupart des enfants handicapés étaient encore pires.

Du matériel d'enseignement et d'apprentissage varié a été élaboré par les ONG et leurs partenaires de développement au cours des quatre mois qui ont suivi le début de la fermeture des écoles. Cependant, le manque d'argent des familles pour payer l'électricité ou l'équipement et le manque de coordination du gouvernement dans la distribution de matériel sur papier ont constitué des obstacles majeurs à l'utilisation de ces documents.

## EXPÉRIENCES DES APPRENANTS

Tous les répondants à l'enquête de la RDC étaient des adultes, et les réponses des apprenants correspondaient principalement à leur point de vue. Les répondants étaient préoccupés par la sécurité et la « délinquance » des enfants non surveillés. Il était impossible de déterminer si plus d'enfants étaient sans abri en raison de la pandémie, mais plusieurs répondants travaillant pour des organisations consacrées aux enfants de la rue ont indiqué que leur nombre augmentait en raison de « l'incapacité des parents à s'occuper d'eux pendant la journée. »

Les répondants ont fréquemment signalé qu'aucune disposition n'avait été prise dans les plans d'apprentissage à domicile pour les étudiants handicapés, et qu'ils n'étaient pas au courant d'une quelconque adaptation du matériel d'apprentissage à domicile à l'usage des apprenants souffrant de handicaps divers. L'un d'entre eux a fait le commentaire suivant :

Le gouvernement n'a pas pensé à cette catégorie d'apprenants handicapés. Et les enfants qui étudient dans les écoles maternelles ne reçoivent aucun soutien pédagogique autre que celui offert par leurs parents. Les enfants handicapés ne sont même pas répertoriés. Personne ne s'intéresse aux handicapés, ils sont totalement oubliés.

### EN RÉSUMÉ

Les données de la RDC suggèrent que les répondants occupant des postes de haut niveau dans le système éducatif étaient au courant des plans de soutien à l'apprentissage à domicile, mais que les acteurs éducatifs des niveaux inférieurs ne voyaient pas ces projets se traduire en actes. L'autonomie pour le développement des initiatives d'apprentissage à domicile au niveau local est restée limitée, alors que ces initiatives étaient plus visibles dans les zones où les ONG internationales étaient actives avant la pandémie.

## APPRENTISSAGE À DOMICILE EN SYRIE

La plupart des répondants syriens étaient basés dans la région autonome du nord et de l'est de la Syrie, de sorte que leurs réponses présentent un aperçu de cette région plutôt que du pays dans son ensemble. Comme ceux de la RDC, beaucoup se sont décrits comme travaillant pour des ONG (n=13). D'autres répondants se

sont décrits comme des parents (n=10), des enseignants (n=14), des consultants (n=1), des responsables de l'éducation (n=6) et un membre du comité scolaire (n=1). Douze répondants ont déclaré que leurs enfants ou des enfants qu'ils connaissent étaient handicapés.

Comme en RDC, les écoles en Syrie ont fermé en réponse à la COVID-19, et la création d'une approche centralisée de l'apprentissage à domicile a été tout aussi problématique. Il y a cependant eu des exemples clairs en Syrie d'interventions de soutien des apprenants, en particulier des apprenants handicapés. Par exemple, le gouvernement a transmis des programmes d'éducation générale à la télévision, programmes complétés localement par un support fourni par les médias sociaux.

### **SUPPORT DE L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL : RESSOURCES ET MISES À DISPOSITION**

Après avoir décidé de fermer, la plupart des écoles publiques en Syrie n'ont fourni aucun support à l'apprentissage à domicile. Les répondants étaient préoccupés par le manque d'options et de ressources disponibles pour les étudiants. Certains ont déclaré qu'ils avaient reçu un certain nombre de ressources sous forme imprimée, que d'autres ont décrites comme sous-utilisées ou n'ayant même pas été distribuées. Les parents ont suggéré que les organisations fournissent du matériel imprimé pour permettre l'apprentissage à domicile, et qu'elles investissent dans la formation des enseignants afin qu'ils assurent au mieux l'éducation des apprenants via les plateformes d'apprentissage à domicile.

D'autres répondants ont décrit comment les enseignants les encadraient et comment ils s'aidaient les uns les autres. Ils partageaient des conseils afin d'aider les enfants à poursuivre leur éducation à distance, accédant à des outils d'enseignement vidéo via leurs téléphones portables. Ces parents ont exprimé leur gratitude, comme l'un d'entre eux qui a déclaré : « Nous avons reçu un soutien afin d'assurer au mieux l'instruction de nos enfants à distance à l'aide de nos téléphones portables [...] ce qui a été d'une grande utilité pour les enfants. Un autre a noté que « le projet a été couronné de succès et [que] l'objectif était de compenser une certaine perte éducative. » Pour éclairer le contexte de ce soutien, un enseignant a expliqué que « nous avons reçu des conseils sur la façon d'utiliser l'appareil photo afin de filmer les bonnes leçons [...] les résultats ont été excellents, car ils ont permis aux enfants de s'occuper et de poursuivre leur apprentissage. »



Les réponses à l'enquête suggèrent que cette mesure n'était pas en place partout, ne concernant que les programmes locaux dispensés par les ONG, comme l'a fait remarquer un parent : « Les possibilités et ressources disponibles présentaient des lacunes significatives. [...] Les enseignants ne peuvent pas dispenser des cours à distance en utilisant des outils comme Zoom ou Google Classrooms. » Se faisant l'écho d'autres répondants, ce parent a souligné que la plupart des enfants ne disposaient pas d'une connexion Internet fiable, ce qui rendait l'enseignement en ligne à domicile inefficace. Certains parents ont suggéré que le gouvernement devrait fournir plus de soutien matériel concernant la poursuite de l'éducation des enfants marginalisés en raison de leurs conditions de vie difficiles. Au niveau local, les parents souhaitaient que des matériaux imprimés soient livrés à domicile, qu'un soutien matériel soit apporté à la poursuite des projets éducatifs pour les enfants dans les camps et que des centres d'accueil soient créés pour les enfants handicapés.

Le consensus était que les organisations fournissant un soutien à l'apprentissage à domicile devraient renforcer la mise en œuvre du programme en fournissant aux intervenants les ressources dont ils ont besoin pour garder les enfants en contact avec la communauté éducative, en particulier les enfants handicapés. Les répondants ont recommandé de fournir les éléments suivants :

- un réseau fiable alimentant un programme d'études équipé électroniquement afin d'aider les apprenants ayant un accès limité à la technologie ;
- une base de données pour les écoles et les étudiants qui organise les programmes de télévision et de radio par code et distribue des transcriptions imprimées ;
- des abonnements Internet de bonne qualité qui permettent aux apprenants et aux parents de communiquer directement et de partager des contenus d'enseignement avec les enseignants ;
- une plateforme électronique complète accessible à l'ensemble du matériel et comprenant toutes les leçons expliquées par des enseignants compétents ; les parents et les apprenants peuvent être redirigés vers cette plateforme en cas de situation critique ;
- une communication entre les écoles et les apprenants sur l'utilisation des médias numériques afin d'encadrer l'éducation à la maison ;

- des outils en cas de situation critique qui permettent aux écoles de communiquer avec les étudiants et d'offrir des aides à l'enseignement, ainsi que des vidéos spécifiques aux programmes.

### **DISPOSITIONS ET RESSOURCES SPÉCIALISÉES**

Les répondants dans certaines régions ont mentionné que des « écoles du soir » étaient ouvertes en Syrie. Ces écoles profitent des heures où l'approvisionnement en électricité est plus fiable et les réseaux Internet moins encombrés. Les répondants n'ont pas fourni de détails sur la manière dont ces sessions scolaires étaient gérées ou sur les niveaux d'éducation auxquels elles s'adressaient, si ce n'est la nécessité de se connecter à distance. Les cours du soir étaient coordonnés par des ONG de la région.

Les enseignants ont créé des groupes sur des plateformes telles que WhatsApp afin de fournir des conseils aux parents, d'échanger directement avec les élèves et d'assurer le suivi des séances de cours du soir ou des leçons dispensées à la télévision et à la radio. Les répondants ont déclaré que ces groupes ne donnaient pas des résultats de la même qualité que les cours en ligne dispensés directement par les enseignants sur des plateformes telles que Zoom, mais qu'ils comblaient néanmoins une lacune là où l'accès aux cours du soir et aux autres services en ligne était limité.

Au cours des premiers mois de la pandémie dans la région d'Al Raqqa, les centres d'enseignement et les centres communautaires financés par des ONG ont continué à s'occuper des élèves handicapés. Les parents ont été contactés par ces centres communautaires locaux via les réseaux sociaux. Des groupes créés sur des plateformes telles que WhatsApp ont été utilisés pour échanger du contenu (images, vidéos et audio) et encadrer l'enseignement de leurs enfants. Ce contenu comprenait un soutien ciblé, comme des vidéos contenant une traduction en langue des signes pour les apprenants sourds.

Une personne interrogée a noté que les centres d'éducation étaient équipés pour encadrer un petit nombre d'apprenants souffrant de différents handicaps qu'ils ont décrits comme étant audiovisuels, moteurs et cognitifs, mais qu'il n'existait aucune autre sorte de soutien : « Le [centre] orienté vers l'avenir était le seul à fournir des services éducatifs aux enfants handicapés, mais il a malheureusement été fermé au bout du quatrième mois par manque de soutien. » Malgré l'efficacité apparente des centres, ils ont été fermés en raison d'un manque de financement.

Les ONG en Syrie ont créé des contenus d'apprentissage à domicile qui ont été bien accueillis par les parents et les enfants, mais les répondants ont noté que « certaines initiatives de certains groupes d'auto-soutien n'ont pas fonctionné ». Les parents ont souligné la différence entre la « présence » des enfants dans les centres d'éducation et l'apprentissage à domicile, et le fait que les enfants handicapés ont été « perdus » après la fermeture des centres. Comme l'a fait remarquer un parent, « la qualité de l'éducation est meilleure dans les centres en raison de l'accès direct aux enseignants et de la 'communication sans connexion'. »

Une fois que les centres ont été fermés, les apprenants handicapés n'ont plus reçu de soutien éducatif, mais les parents ont tout de même essayé de maintenir des groupes d'entraide via les réseaux sociaux. Les répondants syriens ont souligné l'importance d'inclure les apprenants handicapés, même dans des contextes de crise. Comme l'explique un répondant : « L'accent mis sur les activités quotidiennes des enfants et la subvention d'activités éducatives et récréatives peut être appliqué aux étudiants ayant des besoins spéciaux afin de développer leurs connaissances et leurs compétences pratiques. »

### **EXPÉRIENCES DES PARENTS ET DES APPRENANTS**

Les réponses des parents concernant l'enseignement à distance à la maison étaient mitigées. Certains élèves n'avaient pas reçu de matériel de soutien pour accompagner les séances dispensées à la télévision, à la radio et en ligne. Un parent, en revanche, a fait savoir que « L'apprentissage à domicile est une solution satisfaisante, surtout par rapport à la peur des conditions actuelles. »

En se concentrant sur les expériences des apprenants et leur engagement dans l'apprentissage à domicile, les parents ont indiqué que leurs enfants avaient accueilli avec frustration, bougonnerie et tristesse la fermeture de leur école. Cependant, leurs commentaires laissaient entendre que ces sentiments étaient dus à l'isolement social causé par cette fermeture des écoles, plutôt qu'à l'accès limité à l'éducation : « Ils sont frustrés parce qu'ils ont tendance à jouer et à apprendre avec leurs camarades et que cela n'est pas possible pour le moment. »

Certains parents ont exprimé leur gratitude à l'égard de l'apprentissage à domicile auquel ils avaient accès :

« Les enfants en ont énormément bénéficié pour leur éducation. »

« L'apprentissage à domicile est une solution satisfaisante, surtout par rapport à la peur des conditions actuelles. »

« L'éducation est un besoin essentiel, mais chaque personne est heureuse de bénéficier d'un apprentissage de quelque manière que ce soit [...] une telle gratitude et le désir d'apprendre des enfants poussent à trouver des façons créatives d'apprendre. »

Un répondant a noté que lorsque les apprenants s'engageaient dans cette autre offre d'enseignement, ils accordaient une nouvelle confiance à l'égard de cet enseignement. Un petit nombre de répondants ont indiqué que leurs enfants étaient heureux de continuer à recevoir un support scolaire et n'étaient pas affectés par la fermeture des écoles. Cependant, les parents étaient préoccupés par le potentiel limité de progrès académique offert par l'offre :

« [Les apprenants] qui n'ont pas accès au téléphone portable ou à Internet sont à la traîne. »

« On ne peut pas dire que l'expérience a été un succès. »

« Mais les enfants eux-mêmes se sont montrés très enthousiastes concernant le soutien à l'enseignement à distance. »

Les parents syriens ont compris la valeur de la continuité de l'éducation et ils se sont naturellement inquiétés de l'impact négatif que pourrait avoir sur leurs enfants le manque d'accès à l'éducation pendant de longues périodes. C'est d'autant plus vrai lorsque l'enseignement disponible exige que les enfants apprennent de manière autonome et que les parents estiment ne pas avoir le savoir-faire pédagogique nécessaire pour accompagner cet enseignement.

### EN RÉSUMÉ

Les répondants dans ce pays venaient tous de la région autonome de Syrie du Nord et de l'Est. En l'absence d'une approche centralisée de l'apprentissage à domicile, les ONG et autres prestataires de services éducatifs ont proposé des solutions et un soutien localisé qui incluaient les apprenants handicapés. Les initiatives d'apprentissage à domicile ont eu plus de succès là où les réseaux communautaires locaux et les relations entre l'école et le foyer étaient déjà en place avant l'apparition de la pandémie.

## EXPÉRIENCES COMMUNES ET OCCASIONS UNIQUES

L'apprentissage à domicile décrit par les répondants en RDC était différent de celui décrit par les répondants en Syrie. Cependant, quelques similitudes ont été observées, comme l'utilisation de la télévision pour fournir un enseignement centralisé à domicile. Dans les sections suivantes, nous identifions quatre leçons clés tirées de notre analyse des réponses à l'enquête en Syrie et en RDC, et nous les comparons aux résultats des répondants d'autres pays ainsi qu'à la littérature plus large sur l'enseignement pendant la pandémie de COVID-19.

**1. La fermeture des écoles a aggravé l'exclusion des enfants et augmenté les risques.** Dans les deux pays, la fermeture des écoles a accentué les divisions existantes entre les groupes d'apprenants. Certains parents, par exemple, n'ont pas pu compter sur les services de garde d'enfants habituellement fournis par les écoles. Par conséquent, soit ils ont perdu le revenu du ménage et la possibilité de procurer de quoi se nourrir car ils sont restés à la maison pour s'occuper de très jeunes enfants et/ou d'enfants handicapés ou ayant des problèmes de santé, soit ils ont dû chercher du travail à l'extérieur, ce qui mettait la sécurité de leurs enfants en danger. Les apprenants les plus pauvres et leurs familles ont été les plus touchés par ces décisions, qui, en RDC, ont conduit à une augmentation du nombre d'enfants dans la rue. Les parents ont indiqué que les fermetures d'écoles augmentaient considérablement leur stress, notamment parce qu'elles réduisaient leur capacité à assurer la sécurité de leurs enfants pendant qu'ils cherchaient du travail. Leur frustration semble liée à l'incertitude de la date de réouverture des écoles et, en l'absence de soutien et de ressources pour l'apprentissage à domicile, à ce qui pourrait être fourni aux apprenants dans l'intervalle.

Malgré les défis auxquels ont été confrontés les éducateurs en RDC et en Syrie lorsqu'ils sont passés à encadrer l'apprentissage à domicile (dans certains cas, ils se sont même retrouvés sans salaire et dans l'incapacité d'encadrer les apprenants), l'apprentissage à domicile a été mis en place relativement rapidement. Cependant, la transmission de contenus éducatifs via la télévision, la radio et les plateformes en ligne était loin d'être idéale. Les familles les plus pauvres ne disposaient pas de l'équipement nécessaire et n'avaient pas les moyens de payer l'électricité, les données ou les droits de diffusion, ce qui les empêchait d'accéder à ces programmes.

Les parents qui devaient travailler ou qui avaient eux-mêmes une éducation limitée ont manqué davantage de temps, de confiance et de matériel pour encadrer l'enseignement de leurs enfants à la maison. En outre, les programmes éducatifs centralisés ne tenaient pas compte des besoins d'enseignement de tous les

enfants. De nombreux apprenants comme les apprenants handicapés n'ont pas pu accéder aux nouveaux contenus. Cette perception de l'aggravation des inégalités, liée à la fois aux fermetures d'écoles et au manque de soutien ciblé aux enfants marginalisés, s'est reflétée dans les réponses aux enquêtes des 14 pays (Corcoran *et al.* 2021a, 2021b, 2021c, 2021d). Ce fait a également été souligné dans d'autres analyses de données éducatives relatives aux pays à faibles revenus touchés par la pandémie (voir Save the Children 2020).

**2. Le contexte, la connectivité et la collaboration font toute la différence.** Bien que les deux pays aient été confrontés à des défis complexes pendant la pandémie, les réponses à l'enquête en Syrie étaient nettement plus positives que celles des apprenants de la RDC. Le sentiment de désespoir et d'impuissance qui ressort de nombreuses réponses de la RDC ne se retrouve pas dans les réponses syriennes où les répondants ont fréquemment décrit l'encadrement éducatif profitable dont bénéficiaient les familles, y compris celles ayant des enfants handicapés. L'analyse de notre enquête suggère que la connectivité locale et la collaboration autour de l'éducation ont été des facteurs clés dans les succès rapportés en Syrie. L'éducation a par exemple été décentralisée de manière significative, ce qui a permis aux régions individuelles de prendre la décision de fermer des écoles et d'en communiquer de façon claire les détails aux parents. Une communication locale plus forte entre les autorités éducatives et les familles peut expliquer en partie pourquoi les réponses à l'enquête en Syrie reflètent un moindre sentiment de frustration que celles de la RDC.

Un point important des résultats obtenus en Syrie est que, malgré le manque de ressources, certaines autorités pédagogiques régionales du nord de la Syrie ont pu obtenir un soutien technique et pratique de la part d'ONG internationales opérant localement. Elles ont ainsi pu fournir un soutien supplémentaire à l'apprentissage à domicile. Par exemple, les matériaux d'apprentissage à domicile imprimé ont été livrés relativement rapidement. En revanche, les répondants en RDC ont laissé entendre que les autorités pédagogiques attendaient que les ressources d'apprentissage à domicile soient développées par des ONG internationales en partenariat avec le gouvernement central.

En Syrie, les informations ont été partagées en ligne par le biais de réseaux WhatsApp existants ou nouveaux. Certains de ces réseaux ont été mis en place par des écoles ou des ONG afin d'encourager l'apprentissage à domicile, et utilisés par les parents afin qu'ils s'aident mutuellement une fois que les financements des ONG ont cessé. WhatsApp a été utilisé pour partager des activités d'enseignement, discuter des besoins des élèves, fournir aux parents des informations pratiques et

un soutien, et distribuer du matériel pédagogique. Bien que certains répondants en RDC aient déclaré utiliser WhatsApp pour contacter des tuteurs privés, les réseaux actifs de partage d'informations pour les membres d'une communauté scolaire ou d'un programme d'ONG ne figuraient pas dans les réponses à l'enquête.

En Syrie, les centres d'éducation soutenus par les ONG ont apporté un soutien spécialisé aux enfants handicapés grâce aux relations existantes avec les familles de ces élèves. Cela impliquait des visites à domicile mais aussi des conseils à distance via WhatsApp et d'autres plateformes similaires. L'une des principales caractéristiques des informations et du soutien éducatifs partagés sur Internet en Syrie semble être la présence de petits groupes locaux diffusant des informations et fournissant une assistance en fonction des besoins de certains enfants. De tels réseaux de soutien ont également été décrits par les répondants au Kenya, au Chili et à Zanzibar (Corcoran *et al.* 2021c), notamment pour ce qui était des enseignants connectés à leurs élèves et qui assuraient un point de contact pour le soutien collectif et individuel. WhatsApp a également été utilisé pour la formation et le soutien des enseignants pendant la pandémie (Stir Education 2021). L'utilisation relativement faible de données requise par des plateformes telles que WhatsApp et Facebook (et la disponibilité de forfaits de données spécifiquement destinés à ces applications dans certains pays) peut expliquer la popularité de ces outils.

Bien que de nombreuses personnes en RDC n'aient pas les moyens d'établir une connexion Internet capable de soutenir les réseaux d'éducation en ligne, on peut tirer des réflexions utiles de la situation en RDC sur la façon dont les gens utilisent et partagent les informations en cas de fermeture des écoles. Les réseaux existants à petite échelle entre les citoyens peuvent constituer un bon moyen de s'assurer que les besoins éducatifs des enfants marginalisés sont satisfaits. Former et entretenir des partenariats famille-école efficaces qui impliquent la communauté au sens large est une façon de créer de tels réseaux.

**3. Les enseignants : une ressource communautaire en cas de fermeture des écoles.** Les commentaires de la RDC ont souligné que « beaucoup d'enseignants étaient à la maison et le gouvernement n'avait pas la capacité de les gérer. » Cette observation contraste avec les comptes rendus positifs de la mise en réseau avec les enseignants en Syrie et suggère que les enseignants devraient être considérés comme des ressources importantes pour l'apprentissage à domicile dans leurs propres communautés, en particulier pour les enfants les plus exclus. Selon les répondants de Syrie et d'autres pays ayant participé à l'enquête (Corcoran *et al.* 2021a, 2021b, 2021c, 2021d), certains enseignants ont apporté un soutien important aux enfants souffrant de handicaps et/ou de problèmes de santé. Ces enseignants

avaient clairement pour mission de veiller aux intérêts des enfants handicapés car ils étaient employés par des centres spécialisés financés par des ONG (comme en Syrie) ou dans des écoles qui ciblaient les apprenants ayant des besoins éducatifs spécifiques (comme au Chili). Au Royaume-Uni, les enfants ayant besoin d'une éducation spécialisée (suivant des programmes précisant comment soutenir leur apprentissage) et les enfants des travailleurs clés ont pu recevoir un enseignement en personne à l'école pendant la pandémie, tandis que leurs camarades apprenaient à la maison. Lorsque le soutien des enseignants n'était pas disponible en RDC et dans d'autres pays, notamment à Zanzibar (Pinnock 2020), les parents d'enfants handicapés ont dit se sentir coupés de toute aide et désespérément inquiets quant à la santé et l'éducation de leurs enfants.

En réfléchissant aux suggestions des répondants en Syrie et en RDC ainsi qu'aux réponses aux questionnaires d'autres pays, on retrouve des arguments en faveur du financement des téléphones mobiles et des forfaits d'appels et de données. Une personne interrogée en Indonésie, qui a répondu au questionnaire en anglais, a ainsi décrit comment les ménages recevaient une allocation, via les écoles, pour payer l'accès à Internet. Comme de nombreux enseignants disposent de téléphones portables (Porter *et al.* 2015), nous suggérons que le financement initial fourni aux enseignants pour couvrir les frais d'appel et de données les aurait mieux équipés pour joindre les apprenants et leurs familles par téléphone, recueillir des informations sur les besoins de soutien les plus aigus et offrir des conseils pour que les enfants poursuivent leur enseignement.

Les enseignants auraient alors pu suggérer des activités d'enseignement aux parents par téléphone et servir de centres de distribution pour les matériaux imprimés au sein de leur communauté immédiate. Les chefs d'établissement et les enseignants locaux auraient pu partager leurs numéros de téléphone afin d'initier un développement de réseaux locaux. L'utilisation des écoles comme centres de partage d'informations par le biais du réseau téléphonique aurait pu être encouragée même en l'absence de connexion Internet. Cela aurait nécessité des ressources rapides et innovantes, mais les partenaires de l'aide auraient pu se consacrer à ce domaine.

**4. Utilisation de nos résultats pour développer du matériel d'apprentissage à domicile.** Une observation clé de l'enquête en ligne concernait la confiance des parents et des tuteurs dans l'encadrement de l'enseignement de leurs enfants à la maison. Beaucoup ont exprimé leur volonté de faire de leur mieux pour aider leurs enfants, mais ils étaient préoccupés par leurs niveaux limités d'alphabétisation et de connaissances numériques, ainsi que par leur accès limité à des ressources



comme les manuels scolaires, les données, l'électricité, la télévision, la radio ou Internet. Les résultats de l'enquête menée dans tous les pays ont confirmé que le matériel d'apprentissage à domicile sur papier dans les langues locales était indispensable.

Par conséquent, le matériel élaboré par EENET et NAD (voir <https://www.eenet.org.uk/inclusive-home-learning/>) visait à renforcer la confiance des éducateurs et à les aider à comprendre comment les activités quotidiennes à la maison peuvent devenir des opportunités d'enseignement. Ces matériaux devaient être utilisés facilement par les ménages ayant un accès limité ou inexistant à d'autres médias, mais pouvaient également servir à compléter l'enseignement à la télévision et à la radio. Lorsque les supports EENET/NAD ont été distribués, les personnes de la communauté immédiate disposant de meilleures compétences de lecture et d'écriture (y compris les enfants plus âgés) ont été encouragées à en communiquer le contenu.

Le stress que les parents et les éducateurs ont déclaré éprouver concernant leur simple survie et les pertes éducatives de leurs enfants a conduit, l'équipe ayant développé les matériaux EENET/NAD à se concentrer sur des messages qui renforceraient la confiance des parents en tant qu'éducateurs à domicile et aideraient à réduire leur stress. Plusieurs répondants ont fait remarquer (Corcoran *et al.* 2021a) que WhatsApp n'était pas efficace pour faire participer les apprenants de la petite enfance qui ont besoin de stimuli physiques en matière d'alphabétisation et de calcul, en particulier dans les foyers qui ne disposent pas de matériel d'alphabétisation. Les supports papier sont donc particulièrement importants pour les familles ayant de jeunes enfants, même si les médias électroniques sont disponibles.

Les matériaux EENET/NAD ont été imprimés et distribués en Ouganda, en Somalie, en Zambie et à Zanzibar. Les partenaires locaux et les membres du personnel d'autres ONG financées par des donateurs norvégiens ont identifié divers distributeurs, notamment des organisations communautaires ou des centres pédagogiques bien connus et liés aux communautés. En suivant les directives de distanciation sociale, ils ont pu atteindre de petits groupes de ménages et leur expliquer l'objectif de ce matériel. Les matériaux étaient concis et légers afin de permettre une plus large distribution. Il comportait un poster double face avec des images sur un côté et des messages clés sur l'autre, ainsi qu'un livret d'activités détaillé contenant des images et des instructions pour les activités.

Le kit permettait aux membres de la famille de réaliser des activités d'enseignement avec leurs enfants et ce, même si aucune autre ressource n'était disponible. Des conseils étaient donnés sur la manière de varier les activités – celles-ci étaient conçues pour pouvoir être fréquemment répétées. En 2020, les versions en ligne de ce matériel ont été téléchargées 1 622 fois sur le site Web d'EENET (EENET 2021). Au moment de la rédaction du présent rapport, les consultants d'EENET procèdent à un examen pour la NAD du processus et des résultats du projet dans le cadre du suivi et de l'évaluation du programme *Together for Inclusion*.

### **CONCLUSION : QUE POURRAIT-ON AMÉLIORER LA PROCHAINE FOIS ?**

Les répondants à l'enquête ont généralement critiqué le manque de soutien matériel fourni aux apprenants pendant la fermeture des écoles – non seulement en termes de matériel d'enseignement, mais aussi de soutien pour la protection et la survie des enfants. Ils ont souligné à quel point le manque de ressources tangibles désavantageait les enfants et les familles qui manquaient le plus de ressources éducatives à la maison. Ces familles ne pouvaient pas combler les lacunes en matière d'enseignement, de garde d'enfants et de sécurité créées par la fermeture des écoles, en particulier à l'égard des apprenants handicapés ou présentant des problèmes de santé et ayant des besoins supplémentaires en matière de soins de santé et de rééducation.

Les résultats de l'enquête suggèrent que les répondants en Syrie ont su mieux faire face aux fermetures d'écoles que ceux de la RDC. Leur résilience semble découler des réseaux de soutien à l'éducation préexistants dans les communautés scolaires qui impliquaient les parents par le biais d'une communication directe, et de la capacité de prise de décision et de coordination des autorités pédagogiques régionales de Syrie. Les recommandations des répondants syriens pour les crises futures ont donné la priorité à la collaboration et au soutien. Cela trouve son écho avec le premier domaine de la théorie du changement d'EENET : une éducation inclusive de qualité et des opportunités d'enseignement nécessitent une collaboration, et les parties prenantes doivent être encouragées à travailler ensemble afin de concevoir, mettre en œuvre et réfléchir aux initiatives d'éducation inclusive (Lewis 2016).

L'offre d'apprentissage à domicile par le biais des médias de masse n'atteint généralement que les ménages disposant des ressources les plus importantes. Des recherches plus approfondies (par exemple, par le biais d'enquêtes auprès des

ménages) permettraient de déterminer la proportion de ménages en situation de crise qui n'ont pas l'électricité et ne peuvent pas accéder à la télévision, à la radio et à Internet. Nous devons donc supposer que de multiples canaux de communication sont nécessaires pour soutenir l'apprentissage à domicile pour tous.

Nous devons également mieux comprendre quels réseaux d'information et de soutien mutuel sont utilisés dans des contextes particuliers, notamment pour les groupes dont le niveau de participation à l'éducation est faible. Les chefs d'établissement, les membres des comités scolaires et les enseignants ont besoin d'outils leur permettant d'être actifs au sein de ces réseaux pendant que les écoles sont ouvertes. Ils doivent également renforcer les partenariats famille-école et la « résilience éducative » de la communauté pour se préparer à d'éventuelles fermetures d'écoles. Les enseignants doivent être incités à se considérer comme des militants de l'éducation au sein de leur communauté d'origine, ainsi que dans la zone de recrutement de leur école, et être encouragés à travailler avec les parents pour développer des approches collaboratives de l'enseignement et de l'apprentissage (Ainscow, Booth et Dyson 2006). Lorsque les enseignants se retrouvent chez eux, les chefs d'établissement pourraient les motiver à identifier les enfants qui ont besoin d'un soutien supplémentaire, comme ceux souffrant de problèmes de santé ou de handicap, et à recommander un soutien. Cela pourrait nécessiter un changement significatif des responsabilités au sein du leadership éducatif (Alexiadou 2011 ; Engelbrecht *et al.* 2016), mais c'est un objectif qui mérite d'être visé.

Afin de s'assurer que les enfants continuent à suivre un enseignement fondamental lorsque les écoles doivent brutalement fermer, il est essentiel de fournir un accès rapide au matériel d'enseignement sur papier ainsi que des conseils et des instructions pour les parents. Les élèves seront ainsi plus enclins à retourner à l'école lorsqu'elle rouvrira ses portes. Attendre que soit produit du matériel d'apprentissage à domicile spécifique au programme scolaire augmente le risque que les enfants ne poursuivent pas leurs études. Serait-il possible de distribuer le matériel d'enseignement existant afin de maintenir les enfants engagés dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul de base pendant que le nouveau matériel est préparé ? Étant donné l'étendue de la zone géographique de la RDC, il aurait été bénéfique d'avoir plus de développement local à petite échelle et/ou de distribution de matériel éducatif à un stade précoce de la pandémie. Quel organisme extérieur au système éducatif aurait pu permettre cela ? Les imprimeries locales auraient-elles pu ainsi recevoir des données et des fonds afin de télécharger et imprimer des manuels de lecture existants ?

Aborder l'éducation en situation d'urgence de cette manière peut impliquer de trouver et de soutenir des personnes capables de promouvoir l'éducation par le biais de réseaux locaux de soutien et de partage d'informations déjà existants. Adopter ce type d'approche ascendante pourrait aider les praticiens et les décideurs à recommander des mesures capables de fournir des prestations d'apprentissage à domicile qui atteindraient plus rapidement un plus grand nombre d'enfants marginalisés. Comme Lacey et Viola (2019) le suggèrent dans leur travail en RDC, travailler pour renforcer l'éducation locale par le biais de modèles dirigés par la communauté et axés sur l'autosuffisance peut apporter des avantages durables aux écoles.

La théorie du changement d'EENET souligne l'importance permanente du soutien continu par ressources sur papier pour les apprenants et les communautés marginalisés, malgré l'évolution rapide de la numérisation de l'éducation et de la communication. Les résultats de notre enquête (Corcoran *et al.* 2021a, 2021b, 2021c, 2021d) et l'examen du projet et du matériel d'apprentissage à domicile d'EENET/NAD (EENET 2021) renforcent cette idée, et nous sommes d'avis que le développement de centres de distribution locaux pour le matériel d'enseignement et d'apprentissage en collaboration avec les organisations communautaires et les ONG serait particulièrement utile en cas de crises futures similaires à la pandémie de COVID-19.

## REMERCIEMENTS

Les projets de recherche impliquent de nombreux collaborateurs pour les mener à bien et ce projet est d'un véritable travail d'équipe. Les enquêtes, et le matériel d'orientation sur l'apprentissage à domicile qui en découle, sont le résultat de conversations entre les membres de l'équipe EENET et les membres du personnel du NAD, alors que nous suivions la couverture médiatique de l'évolution de la situation dans les pays d'origine des membres de notre réseau. Plusieurs consultants d'EENET se sont portés volontaires pour rejoindre le comité consultatif du projet d'apprentissage à domicile, ce qui a permis d'étendre l'enquête au-delà de la petite analyse rapide permise par le budget du projet. Les sympathisants d'EENET dans différents pays se sont portés volontaires pour traduire le questionnaire – ou pour réviser les traductions – dans les 14 langues, et beaucoup d'autres ont partagé les liens de l'enquête avec leurs propres réseaux. Il faudrait citer un trop grand nombre de personnes d'ici, mais nous avons essayé de citer les noms des

différents contributeurs dans les rapports de données sur notre site Web (<https://www.eenet.org.uk/inclusive-home-learning/>).

Nous sommes reconnaissants à la NAD d'avoir soutenu l'élaboration de nouveaux plans de projet par EENET et d'avoir réorienté les budgets du projet au début de la pandémie, ce qui a permis la réalisation du projet d'apprentissage à domicile. Nous souhaitons également remercier l'*Education and Social Research Institute* de la *Manchester Metropolitan University* pour avoir permis à Corcoran de travailler sur l'élément d'enquête du projet sans financement. Enfin, nous sommes reconnaissants au projet RISE de la *Manchester Metropolitan University* qui a donné à Twigg l'occasion d'effectuer un stage de recherche et a permis à EENET de bénéficier de ses compétences.

## RÉFÉRENCES

- Ainscow, Mel, Tony Booth, and Alan Dyson. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>.
- Alexiadou, Nafsika. 2011. "Social Inclusion and Leadership in Education." *Education Inquiry* 2 (4): 581-600. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i4.22001>.
- Bailey, Donald B., Mary Beth Bruder, Kathy Hebbeler, Judith Carta, Michelle Defosset, Charles Greenwood, Lynne Kahn et al. 2006. "Recommended Outcomes for Families of Young Children with Disabilities." *Journal of Early Intervention* 28 (4): 227-51. <https://doi.org/10.1177/105381510602800401>.
- Cashman, Laura, Suman Bhattacharjea, and Ricardo Sabates. 2020. "Parental Perceptions and Parental Involvement in Children's Education in Rural India: Lessons for the Current COVID-19 Crisis." UKFIET (blog), May 1, 2020. <https://www.ukfiet.org/2020/parental-perceptions-and-parental-involvement-in-childrens-education-in-rural-india-lessons-for-the-current-covid-19-crisis/>.
- Chu, Szu-Yin. 2018. "Perspectives from Both Sides of the Parent-Professional Partnership: A Preliminary Study on Taiwan's Early Childhood Special Education Services." *International Journal of Disability, Development and Education* 65 (4): 355-72. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1403572>.

- Corcoran, Su Lyn. 2020. "The Enabling Education Network." In *The SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies*, edited by Daniel Thomas Cook, 717-18. New York: SAGE.
- Corcoran, Su Lyn, Helen Pinnock, and Rachel Twigg. 2021a. "Home Learning Provision During the COVID-19 Pandemic: Rapid Analysis of the Arabic Responses Concerned with Syria to EENET Survey Conducted in 2020." Hyde, UK: EENET.
- Corcoran, Su Lyn, Helen Pinnock, and Rachel Twigg. 2021b. "Home Learning Provision During the COVID-19 Pandemic: Rapid Analysis of the French Responses to the EENET 2020 Home Learning Survey." Hyde, UK: EENET.
- Corcoran, Su Lyn, Helen Pinnock, and Rachel Twigg. 2021c. "Home Learning Provision During the COVID-19 Pandemic: Rapid Analysis of Responses to the 2020 EENET Survey in Eight Languages." Hyde, UK: EENET.
- Corcoran, Su Lyn, Helen Pinnock, and Rachel Twigg. 2021d. "Home Learning Provision During the COVID-19 Pandemic: Rapid Analysis of Responses in Ukrainian to the EENET Survey Conducted in 2020." Hyde, UK: EENET.
- Engelbrecht, Petra, Mirna Nel, Suegnet Smit, and Marichelle van Deventer. 2016. "The Idealism of Education Policies and the Realities in Schools: The Implementation of Inclusive Education in South Africa." *International Journal of Inclusive Education* 20 (5): 520-35. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1095250>.
- Gharibah, Mazen, and Zaki Mehchy. 2020. "COVID-19 Pandemic: Syria's Response and Healthcare Capacity." Policy Memo. Conflict Research Programme, London School of Economics and Political Science. London: Foreign, Commonwealth & Development Office. <https://www.gov.uk/research-for-development-outputs/covid-19-pandemic-syria-s-response-and-healthcare-capacity>.
- Huang, Chaolin, Yeming Wang, Xinwang Li, Lili Ren, Jianping Zhao, Yi Hu, Li Zhang et al. 2020. "Clinical Features of Patients Infected with 2019 Novel Coronavirus in Wuhan, China." *The Lancet* 2020 (395): 497-506. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30183-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30183-5).

- Lasater, Kara. 2016. "Parent-Teacher Conflict Related to Student Abilities: The Impact on Students and the Family-School Partnership." *School Community Journal* 26 (2): 237-62.
- Lewis, Ingrid. 2016. "Creating a Theory of Change for EENET." *Enabling Education Review* 5: 32-33. Hyde, UK: EENET.
- Lewis, Ingrid. 2016. "EENET's Theory of Change." Hyde, UK: EENET. <https://www.eenet.org.uk/about/eenets-theory-of-change/>.
- Lewis, Ingrid, Su Lyn Corcoran, Said Juma, Ian Kaplan, Duncan Little, and Helen Pinnock. 2019. "Time to Stop Polishing the Brass on the Titanic: Moving Beyond 'Quick-and-Dirty' Teacher Education for Inclusion, Towards Sustainable Theories of Change." *International Journal of Inclusive Education* 23 (7-8): 722-39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624847> .
- Lacey, Thea, and Marcello Viola. 2019. "Strengthening Education Systems for Long-Term Education Responses." *Forced Migration Review* 60: 15-18. <https://www.fmreview.org/education-displacement/lacey-viola>.
- Lord, Janet. 2020. "Coronavirus: Online Learning Hits Already Disadvantaged Children Hard." Manchester Metropolitan University (blog), May 1, 2020. <https://www.mmu.ac.uk/news-and-events/news/story/?id=12261>.
- McNatt, Zahirah, Neil Boothby, Hamza Al-Shannaq, Hannah Chandler, Patricia Freels, Ahmed Mahmoud, Noor Majdalani, and Laura Zebib. 2018. "Impact of Separation on Refugee Families: Syrian Refugees in Jordan." Amman: Colombia Global Centers and UNHCR. <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D80P2GF9>.
- Mohsen, Fatema, Batoul Bakkar, Humam Armashi, and Nizar Aldaher. 2021. "Crisis Within a Crisis, COVID-19 Knowledge and Awareness among the Syrian Population: A Cross Sectional Study." *BMJ Open Journals* 11: e043305. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-043305>.
- OHCHR (Office of the High Commissioner for Human Rights). 2020. "1,300 Civilians Killed in the DRC in Past Eight Months—Bachelet." OHCHR (blog), June 5, 2020. <https://www.ohchr.org/en/press-releases/2020/06/1300-civilians-killed-drc-past-eight-months-bachelet>.

- Packman, Kerry-Jane. 2020. "The Pandemic Has Shown Us that Parents Have a Bigger Role to Play in Education." *Involve* (blog), October 15, 2020. <https://www.involve.org.uk/resources/blog/opinion/pandemic-has-shown-us-parents-have-bigger-role-play-education>.
- Pinnock, Helen. 2020. "Report of Survey into Conditions for Home Learning in Zambia and Zanzibar." Hyde, UK: EENET.
- Porter, Gina, Kate Hampshire, James Milner, Alister Munthali, Elsbeth Robson, Ariane de Lannoy, Andisiwe Bango et al. 2015. "Mobile Phones and Education in Sub-Saharan Africa: From Youth Practice to Public Policy." *Journal of International Development* 28 (1): 22-39. <https://doi.org/10.1002/jid.3116>.
- Qwaider, Ayman. 2018. "Introducing EENET's Arabic Language Community Facilitator." EENET (blog), December 6, 2018. <https://www.eenet.org.uk/introducing-eeenets-arabic-language-community-facilitator/>.
- RDC (République Démocratique du Congo). 2015. *Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation 2016-2025*. Kinshasa: Ministère de l'Enseignement Primaire Secondaire et Initiation à la Nouvelle Citoyenneté.
- Richardson, Hannah. 2020. "Coronavirus: The Impossibility of Home-Schooling a Nation." *BBC News*, April 8, 2020. <https://www.bbc.co.uk/news/education-52151411>.
- Rigby, Jennifer. 2020. "Africa's Education Crisis: Millions of Children Locked Out of School." *The Telegraph*, May 21, 2020. <https://www.telegraph.co.uk/global-health/women-and-girls/meet-minister-trying-avert-sierra-leones-coronavirus-education/>.
- Save the Children. 2020. "Save Our Education: Protect Every Child's Right to Learn in the COVID-19 Response and Recovery." London: Save the Children. [https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/save\\_our\\_education\\_0.pdf/](https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/save_our_education_0.pdf/).
- STiR Education. 2021. "Reflections on Our COVID Response." *StiR Education* (blog), July 2021. <https://stireducation.org/wp-content/uploads/Reflections-on-our-COVID-response.pdf>.
- UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). 2020a. "Refugee Statistics." <https://www.unrefugees.org/refugee-facts/statistics/>.



- UNICEF (United Nations Children's Fund). 2020. "COVID-19 Situation Report #14." Kinshasa: UNICEF DRC. <https://reliefweb.int/report/democratic-republic-congo/unicef-drc-covid-19-situation-report-14-13-26-august-2020>.
- UNICEF (United Nations Children's Fund). 2021. "Militia Violence Threatens 3 Million Displaced Children in Democratic Republic of Congo: UNICEF." UNICEF (press release), February 19, 2021. <https://www.unicef.org/wca/press-releases/militia-violence-threatens-3-million-displaced-children-democratic-republic-congo>.
- UN OCHA (United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs). 2017. "Complex Emergency in the Kasai Region: DR Congo Situation Report No. 8 (22 June 2017)." Kinshasa: UN OCHA. <https://reliefweb.int/report/democratic-republic-congo/complex-emergency-kasai-region-dr-congo-situation-report-no-8-22>.
- USAID (United States Agency for International Development). 2021. "COVID-19 Situation Analysis: First Annual Review—Livelihoods, Food Security, Agriculture and Protection Sectors." Washington, DC: USAID and iMMAP. <https://immap.org/product/covid-19-situation-analysis-annual-review-report-syria-july-2020-july-2021/>.
- WHO (World Health Organization). 2021. "WHO Health Emergency Dashboard: COVID-19 Homepage: Democratic Republic of the Congo." Geneva: WHO. <https://covid19.who.int/region/afro/country/cd>.