

Données sur les résultats d'apprentissage des adolescents dans les contextes fragiles: **une analyse contextuelle**

Avril 2022



Ce rapport a été dirigé par





Sommaire

Remerciements	3
Liste des abréviations	3
Résumé exécutif	4
1. Contexte, méthodologie et démarche de recherche	5
2. Contexte actuel et problèmes majeurs	6
3. L'état déplorable de l'apprentissage chez les adolescents	7
Cumul des obstacles rencontrés par les adolescentes et les adolescents en situation de handicaps en période de crise	9
4. Données probantes sur l'apprentissage dans l'enseignement secondaire	11
Données factuelles de référence: limitées, mais en expansion	11
Multiplicité et flexibilité des passerelles vers l'enseignement secondaire	12
5. Meilleures pratiques pour promouvoir l'apprentissage pendant une crise	14
Assouplir les programmes quant à leur durée, lieu et exécution	14
Adapter le programme scolaire aux besoins des apprenants	14
Stratégies pédagogiques renforcées	15
Intégrer des parcours multiples et flexibles dans les cadres éducatifs nationaux	17
Tirer parti de la technologie pour soutenir l'apprentissage des adolescents	18
Soutenir les enseignants en période de crise ou de situation fragile pour améliorer l'apprentissage	20
6. Améliorer l'apprentissage des adolescentes en particulier	22
Soutien économique aux adolescentes	22
Améliorer physiquement l'accessibilité et la sécurité des écoles	23
Espaces sécurisés, mentorat féminin et modèles positifs pour les adolescentes	23
Équipements scolaires attentifs au genre : Gestion de l'assainissement et de la santé menstruelle	24
7. Renforcer l'inclusivité et la flexibilité de l'apprentissage pour les adolescents en situation de handicaps : enseignements tirés de la pandémie de Covid-19	26
8. Discussion : profils des données factuelles de référence et recommandations	29
Ce que nous savons	29
Lacunes dans les données factuelles de référence	29
Recommandations pour planifier des travaux de recherche ultérieurs	30
Recommandations à l'intention des décideurs politiques, des administrateurs et des responsables de la mise en œuvre	30
Annexe 1 : Indicateurs de pauvreté des apprentissages pour lesquels des données d'évaluation de l'apprentissage étaient disponibles en juillet 2021.	32
Bibliographie	33



Remerciements

Cette analyse contextuelle a été préparée pour le Groupe de Travail sur l'Enseignement Secondaire (SEWG), qui est présidé par l'Agence des Nations Unies pour les Réfugiés. Elle a été rédigée par Mabruk Kabir sous le financement de l'Agence des Nations Unies pour les Réfugiés (UNHCR) par le biais du Groupe de Travail de l'Enseignement Secondaire et sur la supervision du Fond des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). Rachel Cooper du service Éducation mondiale de l'UNICEF a dirigé la supervision et la coordination du rapport avec le soutien de Giti Mohn et de Bassem Nasir. Les collègues suivants ont apporté leur soutien, leurs conseils et leurs commentaires : Shiraz Chakera, Katherine Curtiss, Takudzwa Kanyangarara, Neven Knezevic, Janet Lennox, Kathleen Letshabo, Asma Maladwala, Maida Pasic d'UNICEF ; Maggie Shergill, Alison Joyner, Rachael Lumley de Plan International ; Cirenía Chavez et Martha Hewison du HCR.

Liste des abréviations

AwD	Adolescents en situation de handicaps
PEA	Programme d'éducation accélérée
AEWG	Groupe de travail sur l'éducation accélérée
UMEPF	Mariages et unions d'enfants, précoces et forcés
CLA	Evaluations d'apprentissages mené par les citoyens
CoTM	Enfants déplacés
CUA	Conception universelle de l'apprentissage
ECR	Essais contrôlé randomisé
Ed-tech	Technologie éducative
EFTP	L'enseignement et la formation techniques et professionnels
EGRA/EGMA	L'Évaluation des compétences fondamentales en lecture/l'Évaluation des compétences fondamentales en mathématiques
EHA	Eau, hygiène, assainissement
IDP	Personne déplacée à l'intérieur de son propre pays
ISU	L'Institut de statistique de l'UNESCO
LUL	Let Us Learn
GHM	Gestion de l'hygiène menstruelle
MFP	Des passerelles multiples et flexibles
MICS	Enquêtes en grappes à indicateurs multiples
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
SEWG	Groupe de Travail sur l'Enseignement Secondaire
VBG	Violences basées sur le genre



Résumé exécutif

Cette analyse présente des données factuelles de référence sur les résultats d'apprentissage des adolescents dans des contextes de fragilité, de crise et d'urgence. Elle se concentre particulièrement sur les adolescentes et les adolescents en situation de handicaps (AwD). Bien que les données factuelles de référence relatives à l'enseignement secondaire soient peu nombreuses, les interventions efficaces observées font écho aux meilleures pratiques et aux enseignements tirés des documents consacrés à l'éducation en général.

Lorsque les études sont perturbées, la possibilité d'emprunter des passerelles multiples et flexibles (MFP) donne des résultats prometteurs dans des contextes fragiles et de crise. Les premières données montrent que les programmes d'apprentissage accéléré permettent d'améliorer l'acquisition des fondamentaux dudit apprentissage. Ces programmes ont tendance à proposer un « bouquet » d'interventions, et les meilleures pratiques prévoient généralement une exécution flexible ; des pédagogies interactives, pertinentes et structurées ; un programme scolaire condensé axé sur les compétences fondamentales ; ainsi qu'un regroupement par compétences et un enseignement différencié.

Concernant les adolescentes, certains domaines font l'objet d'un consensus émergent, tandis que des travaux de recherche supplémentaires sont nécessaires dans d'autres. Les données probantes sur les programmes s'attaquant aux contraintes économiques – rendre les écoles moins chères en supprimant les frais de scolarité, en proposant des bourses d'études et des transferts d'espèce, et alléger les obstacles physiques à l'école (par exemple, en construisant d'autres écoles et en multipliant les possibilités de transport) – sont considérées comme solides et constituent la part la plus importante des données factuelles

de référence. Les données factuelles font défaut concernant les interventions associées à la sécurisation des espaces, à la formation aux compétences de vie, à l'amélioration de l'assainissement et de la gestion de la santé menstruelle, et à d'autres aménagements destinés aux filles enceintes. Si ces programmes n'influent pas directement sur les résultats scolaires, ils jouent un rôle important dans la protection de l'enfance, le bien-être émotionnel et la promotion de compétences transférables. Tandis que la promotion des interventions attentives au handicap en faveur des adolescents se renforce, peu d'études évaluées par les pairs se concentrent spécifiquement sur les étudiants en situation de handicaps. On observe cependant l'émergence de meilleures pratiques, notamment l'intégration des principes de conception universelle de l'apprentissage (CUA) dans les programmes éducatifs.

Tandis que la quantité de données factuelles de référence croît, un certain nombre de domaines bénéficieraient d'une attention politique et d'une recherche ciblée. En premier lieu, un vaste programme de recherche et de politique doit permettre de recueillir des données et de renforcer les données factuelles relatives au secondaire en général. Il convient pour commencer de mieux mesurer et documenter les résultats académiques de l'apprentissage, ainsi que le bien-être et les compétences transférables. Par ailleurs, les données factuelles de référence sur les parcours flexibles vers l'éducation secondaire, y compris les programmes d'éducation accélérée (PEA), sont prometteuses, mais bénéficieraient d'évaluations plus rigoureuses. Enfin, il est important de réorienter les efforts de recherche vers les régions où ces données factuelles font défaut, notamment les pays où les besoins éducatifs sont les plus importants.



1 Contexte, méthodologie et démarche de recherche

Cette analyse rapide de preuves a été commandée par le Groupe de travail sur l'enseignement secondaire avec le financement de l'Agence de Nations Unies pour les Réfugiés and sur la supervision du Fond des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), afin de synthétiser les preuves de l'amélioration des résultats d'apprentissage pour les adolescents dans des contextes de fragilité et de crise, avec une attention particulière portée sur les adolescentes/jeunes femmes et les adolescents en situation de handicaps (AwD). Ce rapport ne constitue pas une critique systématique ou rigoureuse des données factuelles, mais propose un aperçu actualisé (jusqu'en 2021) et contextuel de la littérature, synthétisant les résultats des revues systématiques et des méta-analyses existantes.

La méthodologie employée a combiné des recherches documentaires, des entretiens avec des informateurs clés et la confrontation des conclusions et des recommandations émergentes auprès d'un groupe de référence. Elle a été complétée par des documents programmatiques fournis par des organismes donateurs et des organisations non gouvernementales, notamment des évaluations qualitatives et quantitatives, des documents de travail et des rapports de politique afin d'identifier les politiques et les pratiques susceptibles d'améliorer l'apprentissage¹ dans l'enseignement secondaire. Les études de cas ont été hiérarchisées en fonction de leur origine : travaux recueillant les résultats d'apprentissage des adolescents, études de cas issues de la littérature existante, et travaux de référence fournis par des spécialistes des programmes. Bien que de nombreuses questions soulevées méritent une analyse plus approfondie, celle-ci n'entrait pas dans le cadre de cette analyse panoramique globale. Toutefois, les conclusions de ce rapport visent à aider les membres du Groupe de travail sur l'enseignement secondaire et les responsables de la mise en œuvre des programmes, les décideurs politiques et les administrateurs éducatifs à mieux appréhender les connaissances actuelles, à souligner les lacunes et à informer les orientations futures de la recherche, des politiques et des programmes.

Les questions de recherche suivantes ont guidé notre réflexion :

Question de recherche (QR) : Quelles sont les pratiques qui permettent d'améliorer les résultats d'apprentissage des adolescents confrontés à des situations de crise ou des contextes fragiles ?

Questions subsidiaires :

- **QR1 :** Quelles interventions permettent d'améliorer les résultats d'apprentissage des adolescents au niveau secondaire en général ?
- **QR2 :** Quelles interventions permettent d'améliorer les résultats d'apprentissage des adolescentes confrontées à des contextes fragiles, d'urgence et de crise ?

- **QR3 :** Quelles interventions permettent d'améliorer les résultats d'apprentissage des adolescents en situation de handicaps dans les contextes fragiles, d'urgence et de crise ?
- **QR4 :** Quels sont les facteurs de succès/les meilleures pratiques, les contraintes et les enseignements tirés ?

Critères d'inclusion et définitions

Contexte : Cette synthèse couvre un large éventail de contextes affectés par des crises, ce qui inclut les urgences de niveau 2 et de niveau 3 (N2/N3)², les pays fragiles et affectés par des conflits, les crises sanitaires ainsi que les contextes de déplacement forcé, y compris les réfugiés, les populations déplacées à l'intérieur de leur propre pays (IDP) et les « enfants en déplacement » (enfants migrants – CoTM)³. Les situations d'urgence sont caractérisées par leur durée, leur complexité et leur polymorphisme et nécessitent des réponses différenciées. Cette revue adopte une vision plus large, et considère les contextes de crise comme des situations marquées par des perturbations de l'éducation des adolescents. Les données factuelles provenant de contextes hors crise sont également citées lorsque cela est pertinent.

Population : Cette étude définit un ou une adolescente comme un jeune de 10 à 19 ans. Les limites de certains programmes – en particulier les programmes informels/alternatifs – incluent parfois des enfants moins de 10 ans en passe d'entrer dans le secondaire.

Résultats d'apprentissage : Si les résultats d'apprentissage correspondent généralement à des compétences en lecture, écriture et calcul, ils comprennent de plus en plus une conception plus large des aptitudes et des compétences. Celles-ci comprennent des compétences « transférables » ou non techniques, comme la créativité, la communication, la résolution de problèmes et les compétences socio-émotionnelles, ainsi que les compétences numériques nécessaires à quiconque souhaitant participer à l'économie du 21^e siècle. Si les programmes dans le secondaire comportent souvent des compétences professionnelles, l'évaluation des programmes axés sur le marché de l'emploi sort du cadre de cette étude.

Études de cas : Des études de cas sélectionnées présentent des programmes qui illustrent les meilleures pratiques en matière d'amélioration des résultats d'apprentissage des adolescents. Les études de cas proposant des résultats d'apprentissage quantifiables sont prioritaires.

¹ L'apprentissage est principalement défini comme des compétences fondamentales/académiques, mais comprend également des compétences transférables. Pour une typologie des différentes formes de compétences, voir : UNICEF (2021) Pourquoi mesurer les compétences dont les enfants et les jeunes ont besoin dans la vie ?

² Une liste des pays N2/N3 se trouve à l'adresse suivante : <https://www.corecommitments.unicef.org/level-3-and-level-2-emergencies>. Le Bureau de la coordination des affaires humanitaires définit une urgence complexe comme « une crise humanitaire à multiples facettes dans un pays, une région ou une société où il y a un effondrement total ou considérable de l'autorité résultant d'un conflit interne ou externe et qui nécessite une réponse internationale multisectorielle allant au-delà du mandat ou de la capacité d'une seule agence et/ou du programme national des Nations unies en cours ».

³ Pour une typologie de la fragilité et de la crise, voir INEE (2020) Document de référence sur l'éducation non formelle des adolescents et des jeunes dans les contextes de crise et de conflit : une proposition de taxonomie.



2 Contexte actuel et problèmes majeurs

L'élan mondial pour garantir une éducation primaire universelle fait peser des exigences accrues sur l'enseignement secondaire. Des données factuelles solides démontrent qu'une éducation secondaire complète se traduit par des avantages économiques, sociaux et politiques plus importants. Si le secondaire constitue une passerelle vers l'enseignement supérieur ou vers le marché du travail pour les jeunes en général, il est particulièrement bénéfique pour les adolescentes. L'éducation secondaire est associée à une participation et un développement économiques accrus des adolescentes, des améliorations de leur santé, de leur nutrition et de leur bien-être, sans oublier un renforcement de leur équité individuelle, de leurs capacités à agir et à prendre des décisions⁴. Par ailleurs, chaque année supplémentaire d'éducation secondaire limite le risque des filles d'être mariées ou de tomber enceintes précocement. La diminution du risque peut atteindre jusqu'à six points de pourcentage. Les femmes plus instruites présentent des taux de fertilité et de mortalité infantile plus faibles⁵. Le degré d'instruction et la réussite des enfants sont en outre fortement corrélés à l'éducation des mères⁶. Dans les contextes fragiles et touchés par les conflits en particulier, un accès équitable à l'éducation secondaire peut limiter les catalyseurs de conflit en promouvant des valeurs communes, en atténuant les frustrations des jeunes et en signalant l'engagement d'un gouvernement envers sa population.

On dénote un regain d'intérêt concernant l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation secondaire pour les adolescents étant donné la quasi-universalité (avant que le Covid-19 n'apparaisse) de l'éducation primaire et les rendements de l'éducation secondaire. Pourtant, sur 100 élèves entrant dans l'enseignement primaire, seuls 61 terminent le collège (premier cycle de l'enseignement secondaire) et 35 le cursus du lycée (deuxième cycle de l'enseignement secondaire⁷. Près de 200 millions d'adolescents de 12 à 17 ans ne sont pas scolarisés. Beaucoup d'entre eux n'ont jamais commencé ou terminé l'éducation primaire⁸. Avant la pandémie de Covid-19, on estimait que sur les 1,4 milliard d'enfants d'âge scolaire et d'adolescents issus des pays à revenu faible et intermédiaire, 825 millions ne parviendraient pas à développer les compétences élémentaires de niveau secondaire d'ici 2030. La pandémie a aggravé cette situation⁹.

Les défis éducatifs sont accrus dans des contextes de fragilité, de conflits, d'urgences et de déplacements. Le nombre de personnes déplacées de force – estimé à 80 millions – est le plus élevé depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale¹⁰. Nombre d'entre elles se trouvent dans des situations de déplacement prolongé qui durent plus de cinq ans, d'où la nécessité de trouver des solutions qui renforcent leur capacité productive à long terme. Par ailleurs, le changement climatique, un facteur aggravant de la fragilité, risque de forcer le déplacement interne de 140 millions de personnes

d'ici 2050¹¹. Les adolescents des pays touchés par les conflits ont 50 % moins de chances de terminer leurs études secondaires, par rapport à leurs homologues dans le reste du monde¹². En outre, des données récentes indiquent la présence d'une variation *au sein* du secteur secondaire. La Fondation Mastercard constate qu'au sein d'un échantillon de 21 pays d'Afrique subsaharienne touchés par des conflits, le taux brut d'inscription baisse de 18 % au lycée par rapport au collège (alors que l'écart net des inscriptions est de 15 %)¹³.

Le Covid-19 a engendré une urgence éducative d'une ampleur extraordinaire avec plus de 1,5 milliard d'apprenants, soit 90 % dans le monde, dont la scolarité a été interrompue. Le monde a rapidement connu une crise dans la crise – une urgence de santé publique mondiale qui a exacerbé une « crise récurrente de l'apprentissage ». Des données récentes de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) montrent que dans les pays à faible revenu, les collèges et les lycées ont perdu 85 jours d'instruction en moyenne¹⁴. Des centaines de millions d'adolescents qui fréquentaient ces établissements sans avoir acquis les compétences élémentaires en lecture, écriture et calcul ont pris davantage de retard, ce qui a exacerbé les abandons (déscolarisations) et une érosion des cohortes aux points de transition clés.

Reconnaissant l'importance de l'éducation secondaire pour les filles, des engagements mondiaux récents, notamment de la part des dirigeants du Commonwealth et du G7, ont promis qu'« aucune fille ne sera laissée pour compte ». La Déclaration du G7 de Charlevoix (2018) sur l'éducation de qualité pour les filles promet un investissement dans la qualité de l'éducation des filles et des femmes pendant les conflits et les crises, y compris des réfugiées et des filles et femmes déplacées à l'intérieur de leur propre pays¹⁵. La Déclaration du G7 de 2021 sur l'éducation des filles : « Se remettre du Covid-19 et débloquent l'Agenda 2030 » réaffirme l'engagement sur 12 ans de procurer une éducation de qualité à tous les enfants, et en particulier aux filles¹⁶. D'autres objectifs mondiaux dépendent de la réalisation du 4e objectif de développement durable (ODD4) qui exige une éducation de qualité équitable et inclusive et la promotion des « possibilités d'éducation permanente pour tous ». En particulier, la cible 4.1 impose que tous les enfants achèvent leur éducation primaire et secondaire avec une qualité suffisante pour que les « acquis de leur apprentissage soient utiles et pertinents ». L'attention mondiale recentrée sur les acquis de l'enseignement secondaire est reprise par l'indicateur 4.1.1 (c), qui retrace le nombre d'enfants en fin de collège ayant atteint un niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques. Cependant, la nature multiple, complexe et prolongée des crises, telles que les conflits intraétatiques, les pandémies et les déplacements forcés, aggravés par le changement climatique, complique les efforts pour atteindre les cibles et les objectifs mondiaux.

4 Wodon et al. (2018)

5 Evans et Yuan (2021)

6 Ibid.

7 Banque mondiale. 2018. World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. [Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre à concrétiser la promesse de l'éducation].

8 Generation Unlimited

9 UNICEF (2020) Secondary Education Guidance Multiple and Flexible Pathways [Orientation vers l'éducation secondaire grâce à des voies d'accès multiples et flexibles]

10 UNICEF (2021) Unlocking the Power of Digital Technologies to Support 'Learning to Earning' for Displaced Youth [Libérer le pouvoir des technologies numériques pour soutenir "Learning to Earning" pour les jeunes déplacés], UNICEF, New York, 2021.

11 Plan International (2019) Left out, Left Behind: Adolescent girls' secondary education in crises [Les laissées-pour-compte : L'éducation secondaire des adolescentes en temps de crise]

12 Education Cannot Wait (2017) Rapport de résultats

13 King et al. (2019) Secondary Education for Youth Affected by Humanitarian Emergencies and Protracted Crises [L'enseignement secondaire pour les jeunes touchés par les situations d'urgence humanitaire et les crises prolongées]

14 UNESCO, UNICEF, la Banque mondiale et OCDE (2021). What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic [Et après ? Leçons sur la reprise de l'éducation : Conclusions d'une enquête auprès des ministères de l'Éducation dans le cadre de la pandémie de Covid-19].

15 Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité pour les filles, les adolescentes et les femmes dans les pays en développement

16 <https://www.gov.uk/government/publications/g7-foreign-and-development-ministers-meeting-may-2021-communique/declaration-on-girls-education-recovering-from-covid-19-and-unlocking-agenda-2030>



3 L'état déplorable de l'apprentissage chez les adolescents

On observe un manque de données systématiques sur l'apprentissage dans l'enseignement secondaire. Quiconque désire identifier les besoins, soutenir le plaidoyer et informer les réponses politiques doit disposer d'outils de mesure qui soient fiables, valides, comparables et adaptés au contexte. Les enquêtes mondiales révèlent cependant que seuls 46 % des pays collectent des données sur les compétences en lecture au collège. Ce chiffre est de 33 % pour les pays d'Afrique subsaharienne, et de 42 % pour l'Asie et le Pacifique (Fig. 1)¹⁷. Même lorsque les pays collectent des données sur l'apprentissage, celles-ci sont souvent basées sur des évaluations ponctuelles, et ne permettent pas un suivi systématique dans le temps ou entre les pays. L'absence de bonnes mesures signifie que les planificateurs de l'éducation travaillent souvent à l'aveuglette.

Ce manque de données sur les apprentissages est particulièrement marqué dans les contextes de fragilité, de crise et d'urgence. La brièveté des cycles de financement humanitaire compliqué par les difficultés administratives des évaluations systématiques de l'apprentissage induit un manque de données ventilées, fiables et à jour pendant les situations d'urgence. Du reste, la collecte de données a tendance à se concentrer sur l'inscription et l'achèvement de la scolarité, plutôt que sur la qualité de l'éducation. L'absence de systèmes de données complets sur l'éducation signifie que les agences de mise en œuvre doivent souvent commencer la collecte de données à partir de rien – raison pour laquelle les définitions des indicateurs et les méthodes de collecte de données varient considérablement d'un programme à l'autre. Au mieux, cela produit un système fragmenté sans partage systématique ou obligatoire des informations en place. Ces difficultés sont exacerbées concernant les réfugiés, les populations déplacées et les enfants migrants, pour lesquels aucun jeu de données transnationales ne permet d'informer les réponses politiques.

Pour combler cette lacune, de nouveaux efforts sont fournis pour harmoniser les normes et les processus de données correspondant à l'éducation secondaire. Le programme PISA pour le développement de l'OCDE vise à élargir la participation des pays à revenu faible et intermédiaire pour évaluer l'apprentissage des jeunes de 15 ans. Bien que la couverture soit encore limitée, des pays tels que le Honduras et Guatemala y participent, qui se caractérisent par la violence intraétatique et les déplacements¹⁸. Un [Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages](#) a identifié sept domaines d'apprentissage correspondant aux compétences essentielles que les jeunes devraient développer, regroupant des compétences fondamentales telles que la lecture, l'écriture et le calcul ainsi qu'une gamme de compétences sociales et émotionnelles pertinentes pour les jeunes vivant dans l'adversité. À ce jour, le travail fourni a consisté en des consultations auprès de 100 pays, dont le Soudan du Sud et la République démocratique du Congo¹⁹. Un autre exemple est le [Cadre mondial de compétences](#) qui formule un consensus mondial concernant les compétences minimales en lecture et en mathématique que les apprenants doivent acquérir tout au long de leur parcours

éducatif jusqu'en classe de troisième. Sur le terrain, les évaluations d'apprentissages mené par les citoyens (CLA) constituent une source de données importante lorsque la collecte de données à l'échelle du système n'est pas réalisable. Certaines enquêtes polyvalentes dans les foyers incluent désormais des modules d'évaluation rapide de l'apprentissage. Comme ces approches interviennent dans des contextes non scolaires, elles sont mieux à même d'inclure les élèves marginalisés, notamment ceux qui risquent de ne pas figurer dans les évaluations menées en milieu scolaire.

De nombreux adolescents en situation de handicaps, en particulier les filles, restent invisibles dans les efforts de collecte de données²⁰. Pour remédier à cela, l'UNICEF et le Groupe de Washington sur les statistiques du handicap ont récemment mis au point le module sur le fonctionnement de l'enfant à utiliser lors des recensements et des enquêtes. Le module est inclus depuis 2016 dans les enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS) de l'UNICEF et sert actuellement à la collecte de données sur les enfants de 2 à 17 ans. Le module vise à fournir une estimation à l'échelle de la population du nombre et de la proportion d'enfants présentant des difficultés fonctionnelles d'apprentissage. Il est attendu que ce module sera en mesure de fournir des informations importantes pour l'avenir.

On reconnaît de plus en plus l'importance des compétences « transférables », parfois appelées compétences de vie, compétences du 21^e siècle ou compétences socioémotionnelles²¹. Ces compétences sont particulièrement pertinentes pour les adolescents qui se préparent à assumer des responsabilités accrues à l'âge adulte, notamment la transition vers le monde du travail. Les compétences transférables complètent et facilitent l'acquisition d'un éventail de compétences fondamentales,

Critères mondiaux de référence concernant les apprentissages dans le secondaire : Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)

Les différents pays définissent les compétences différemment, mais tous partagent certaines aspirations fondamentales, concrétisées dans leurs programmes scolaires. Selon les critères de référence du PISA de l'OCDE pour les adolescents de 15 ans, les élèves inscrits dans le secondaire doivent généralement savoir « trouver un ou plusieurs éléments d'information, qui peuvent devoir être déduits et satisfaire à plusieurs conditions. D'autres [critères de référence] doivent savoir reconnaître l'idée principale d'un texte, comprendre les relations ou interpréter le sens dans une partie limitée du texte lorsque l'information n'est pas évidente et que le lecteur doit procéder à des déductions de moindre importance. » En mathématiques, les élèves savent généralement « extraire des informations pertinentes d'une seule source et utiliser un seul mode de représentation. Les élèves de ce niveau peuvent utiliser des algorithmes, des formules, des procédures ou des conventions élémentaires pour résoudre des problèmes impliquant des nombres entiers. Ils sont capables d'interpréter les résultats de manière littérale. »

¹⁷ Banque mondiale. 2018. World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. [Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre à concrétiser la promesse de l'éducation].

¹⁸ OCDE : PISA pour le développement. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/>

¹⁹ Banque mondiale (2018) Rapport sur le développement dans le monde. Remarque : le groupe de travail a été dissous.

²⁰ UNGEI (2021) Leave no girl with disabilities behind [Ne négligez aucune fille handicapée].

²¹ Pour une discussion sur la typologie des compétences, et en particulier sur l'importance des compétences transférables, voir : Pourquoi mesurer les compétences dont les enfants et les jeunes ont besoin dans la vie ? <https://blogs.unicef.org/evidence-for-action/why-measure-the-skills-children-and-youth-need-for-life/>.



Données sur les résultats d'apprentissage des adolescents dans les contextes fragiles

L'ÉTAT DÉPLORABLE DE L'APPRENTISSAGE CHEZ LES ADOLESCENTS

FIGURE 1 : DÉFINITION DE TRAVAIL DES COMPÉTENCES TRANSFÉRABLES (UNIQUEMENT DISPONIBLE EN ANGLAIS)

SOURCE : UNICEF (2019) CADRE MONDIAL SUR LES COMPÉTENCES TRANSFÉRABLES

Adapted from UNICEF



numériques, entrepreneuriales et professionnelles. Les élèves du secondaire, en particulier, doivent faire appel à des raisonnements de niveau supérieur, au travail d'équipe et à des compétences en communication qui s'appuient sur les compétences de base. Les systèmes éducatifs cherchent de plus en plus à intégrer des compétences transférables dans les programmes scolaires nationaux afin de promouvoir l'employabilité, l'esprit d'entreprise, l'engagement civique et la résilience chez les adolescents²². Bien qu'il n'y ait pas de consensus quant à la définition et à l'étalonnage des compétences transférables spécifiques, des instruments tels que le cadre d'[Éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté](#) et l'[Évaluation holistique de l'apprentissage](#) en Syrie (dans le primaire) fournissent une base pour le dialogue politique sur la mesure de ces compétences²³.

Nous savons cependant que les résultats d'apprentissage dans le secondaire dépeignent un tableau alarmant. Un certain nombre d'estimations différentes montrent que les résultats d'apprentissage dans les pays à faible revenu atteignent des niveaux critiques. L'Institut de statistique de l'UNESCO estime que dans le monde 6 adolescents sur 10 ne sont pas en mesure de satisfaire aux normes minimales de compétence en lecture et en mathématiques (au niveau du collège)²⁴. Cette proportion est bien plus élevée en Afrique subsaharienne (89 %) et en Asie centrale et méridionale (80 %)²⁵. Les estimations de la Banque mondiale de 2021 démontrent que les taux de « pauvreté des apprentissages » – une combinaison de privation d'apprentissage et de scolarisation – s'élèvent à environ 90 % dans les États considérés comme fragiles ou en situation d'urgence (lorsque ces données sont disponibles. Voir l'annexe 2 pour plus de détails). De même, les résultats du PISA pour le développement montrent que seuls 6 % des jeunes de 15 ans issus de sept pays en développement possèdent des compétences en mathématiques²⁶. Dans une autre étude sur 51 pays à revenu faible et intermédiaire, seuls 50 % des jeunes

femmes adultes ayant terminé leur année de 6e parviennent à lire une phrase simple²⁷.

Le déplacement forcé se situe à l'intersection de multiples crises, et les difficultés d'apprentissage sont exacerbées par des obstacles qui se chevauchent²⁸. Les réfugiés sont souvent structurellement exclus des établissements secondaires publics, soit en raison d'une exclusion politique explicite, soit parce que l'accès (lieux d'inscription et capacité) pour les réfugiés n'a pas été négocié avec les autorités nationales. Les systèmes formels exigent généralement des documents (tels que des certificats de naissance et des pièces d'identité), et ce problème est souvent accentué par un manque de reconnaissance transfrontalière des certificats et des équivalences. Pour les jeunes réfugiés qui espèrent fréquenter un établissement secondaire dans un nouveau pays, la complexité accrue des concepts et du vocabulaire écartés au collège-lycée, formulés dans une nouvelle langue d'enseignement, peut constituer un défi supplémentaire. Ces obstacles se reflètent à la fois dans les mesures d'accès et de qualité. Des données mondiales récentes du HCR suggèrent que le taux brut de scolarisation des réfugiés n'est que de 34 % en moyenne au niveau secondaire²⁹. Les premières données sur l'apprentissage au niveau secondaire sont limitées, les premiers résultats des évaluations de la lecture au niveau primaire dans les camps de réfugiés au Kenya et chez les enfants réfugiés rohingyas au Bangladesh indiquent que les résultats d'apprentissage des enfants réfugiés en âge primaire restent alarmants³⁰. Ce défi est probablement accru dans le cas des adolescents.

Dans de nombreux camps de réfugiés, les services éducatifs secondaires ne répondent qu'à une fraction de la demande. Par exemple, dans les camps de Dadaab au Kenya, il y a seulement sept écoles secondaires (relatif à 33 écoles primaires), qui fonctionnent au double de leur capacité pour accueillir seulement 13 % de la population adolescente³¹. Les adolescentes déplacées

²² Voir [UNICEF 2019-2030 Education Strategy "Every Child learns"](#) [Stratégie d'éducation 2030 « Chaque enfant apprend »].

²³ <https://www.unicef.org/mena/reports/measuring-life-skills> ;

²⁴ ISU. (2017). Plus de la moitié des enfants et des adolescents n'apprennent pas dans le monde (Fiche d'information n° 46). Institut de statistiques de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-fr.pdf>

²⁵ Ibid.

²⁶ Ward (2018)

²⁷ Sandefur, Justin, Mari Oye, et Lant Pritchett. 2016. "Girls' Schooling is Good, Girls' Schooling with Learning is Better", Background paper for the International Commission on Financing Global Education Opportunity [« La scolarisation des filles est bonne, la scolarisation des filles avec apprentissage est meilleure », document de référence pour la Commission internationale sur le financement de l'opportunité de l'éducation mondiale].

²⁸ Dryden-Peterson (2016)

²⁹ UNHCR (2021) Education Report 2021: 'Staying the course' - The challenges facing refugee education. [Rapport sur l'éducation 2021 : « Maintenir le cap » - Les défis de l'éducation des réfugiés]

³⁰ Piper et al. (2020) ; Uwezo. (2018). Are our children learning? Uwezo learning assessment in refugee contexts in Uganda [Nos enfants apprennent-ils ? Évaluation de l'apprentissage Uwezo dans les contextes de réfugiés en Ouganda]

³¹ UNHCR (2015). Education Brief 6: Secondary Education for Refugee Adolescents. UNHCR



se sent fréquemment déçues du fait que leur situation actuelle les empêche de fréquenter l'école ou d'avoir accès à une formation professionnelle³². Lors des entretiens avec les jeunes filles réfugiées de Bangladesh, au Soudan du Sud et au Bassin du Tchad, soulignent la disponibilité limitée et la distance vers l'école comme des obstacles majeurs à la scolarisation³³. De mêmes interviews avec les filles en zones de conflits au Burkina Faso, ont montré que la destruction des écoles et la pauvreté, l'insécurité et la discrimination ayant un impact sur la fréquentation de l'école³⁴.

Cumul des obstacles rencontrés par les adolescentes et les adolescents en situation de handicaps en période de crise

La crise exacerbe les déséquilibres du genre dans l'éducation, augmentant le risque de violences basées sur le genre (VBG), et les mariages et unions d'enfants, précoces et forcés (UMEFP), et amplifiant les obstacles socioculturels qui limitent l'accès des filles à l'apprentissage. Les adolescentes sont les premières à être déscolarisées en cas d'urgence, et endurent la majeure partie des contraintes pendant la crise, y compris des limitations à leur liberté de mouvement, l'absence de rémunération lorsqu'elles prennent soin d'autrui et se chargent des tâches domestiques dans leurs maisons, et une probabilité accrue d'être mariées. Une analyse récente de l'UNICEF indique que 10 millions de filles supplémentaires risquent d'être mariées précocement en raison du Covid-19³⁵. Les politiques d'exclusion imposent généralement que les filles qui tombent enceintes soient retirées de l'école, et les exigences difficiles de réinsertion scolaire engendrent des obstacles à la poursuite de leur éducation³⁶.

Les filles ont presque deux fois et demie le risque de ne pas être à l'école si elles vivent dans les pays affectés par le conflit, et les adolescents ont presque 90% le risque de ne pas être à l'école secondaire que leurs homologues dans les pays qui ne sont pas touchés par le conflit³⁷. Parmi les réfugiés du Myanmar au Bangladesh, par exemple, seuls 4 % des filles de 15 à 18 ans ont fréquenté un établissement scolaire, contre 14 % des garçons³⁸. Les inégalités d'accès se traduisent par une inégalité d'apprentissage. Selon une analyse de l'Institut de statistique de l'UNESCO, les filles ont obtenu de mauvais résultats en matière d'apprentissage : 59 % des filles n'atteignent pas les niveaux minimaux de compétence dans le monde au niveau secondaire inférieur³⁹. Ce nombre est plus élevé en Afrique subsaharienne, 89 % n'atteignant pas le niveau minimum de lecture⁴⁰.

La pandémie de Covid-19 a également amplifié les inégalités existantes, notamment le stress économique et les restrictions de mobilité imposées aux adolescentes et aux personnes en situation de handicaps. Lorsque les écoles ont rouvert, les filles étaient les plus à risque de ne pas revenir. Une enquête menée auprès de près de 4 000 adolescents de 10 à 19 ans au Kenya a montré que les filles étaient deux fois plus susceptibles de ne pas revenir lorsque les écoles ont rouvert en janvier 2021⁴¹. Après six mois de fermeture en Ouganda, 18 % des filles en classe de terminale ne sont pas revenues contre 2 % des garçons⁴². Les fermetures d'établissements se traduisent également par une perte d'apprentissage. Une enquête récente sur les adolescentes (âgés de 12 à 19 ans) au Bangladesh a révélé que les scores médians en lecture, écriture et calcul ont chuté de 6,25 % en 2021 suite aux fermetures d'écoles (par rapport aux données de référence de 2018)⁴³.

Les solutions techniques éducatives (Ed-tech) risquent d'exclure un certain nombre d'apprenants défavorisés, notamment les adolescentes. Les interventions qui ne placent pas l'inclusion au cœur de leurs préoccupations, y compris l'apprentissage à distance ou à distance, sont susceptibles d'exacerber les inégalités existantes⁴⁴. Des données factuelles montrent que les femmes et les filles peuvent bénéficier davantage des solutions techniques éducatives que leurs homologues masculins, à la fois en termes d'accès et d'apprentissage⁴⁵. Cependant, même avant le Covid-19, les chercheurs ont remarqué une importante « fracture numérique entre les sexes » dans l'accès à la technologie et aux dispositifs d'apprentissage à distance⁴⁶. Une analyse de l'UNICEF révèle que les adolescentes de 15 à 19 ans sont moins susceptibles que les garçons d'avoir utilisé Internet en 2020, et qu'elles possèdent également moins de téléphones portables⁴⁷. Cette disparité est ancrée dans des préjugés sexistes plus larges, comportementaux et culturels, concernant les filles et la technologie – tant en classe qu'à la maison⁴⁸.

En outre, le handicap reste l'un des principaux facteurs d'exclusion chez les adolescents⁴⁹. Un récent rapport de l'UNICEF [Vu, compté et inclus](#) estime à 240 millions le nombre d'enfants en situation de handicaps dans le monde. Il a été démontré que l'éducation des enfants et des adolescents en situation de handicaps engendre des retombées économiques et sociales importantes⁵⁰. Des travaux de recherche transnationaux ont montré que chaque année supplémentaire de scolarisation des personnes handicapées réduisait de 2 à 5 points de pourcentage

32 Plan International (2018) Adolescent Girls in Crisis: Experiences of risk and resilience across three humanitarian settings [Adolescentes en crises: Expériences de risques et de résilience à travers trois contextes humanitaires]

33 ibid

34 Plan International (2020) Adolescent Girls in Crisis: Voices from the Sahel [Adolescentes en Crises : Voix du Sahel]

35 UNICEF (2021) 10 millions de filles supplémentaires risquent d'être mariées durant leur enfance à cause de la COVID-19 <https://www.unicef.org/fr/communiqu%C3%A9s-de-presse/10-millions-de-filles-suppl%C3%A9mentaires-riquent-d%C3%AAtre-mari%C3%A9es-durant-leur>

36 Unterhalter (2013)

37 UNESCO EFA Global Monitoring Report (2015) Humanitarian aid for education: why it matters and why more is needed

38 Ibid

39 UIS. (2017). More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide (Fact Sheet No. 46). UNESCO Institute for Statistics. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf>

40 Ibid.

41 Evans et al. (2021)

42 Kwauk et al. (2021)

43 Amin, S., M.I. Hossain, S. Ainul. 2021. « Learning loss among adolescent girls during the COVID-19 pandemic in rural Bangladesh » [Perte d'apprentissage chez les adolescentes pendant la pandémie de Covid-19 dans les zones rurales du Bangladesh]. New York : Population Council.

44 Par enseignement à distance, on entend l'enseignement numérique, y compris les plateformes en ligne et hors ligne, la télévision, la radio ou les supports papier.

45 Zelezný-Green, R. (2011). The Potential Impact of Mobile-Assisted Language Learning on Women and Girls in Africa: A Literature Review [Les répercussions possibles de l'apprentissage des langues assisté par téléphone portable sur les femmes et les filles en Afrique : Une revue de la littérature]. Ubiquitous Learning: An International Journal, 3(1). <https://doi.org/10.18848/1835-9795/cgp/v03i01/40257>

46 Tyers-Chowdhury and Binder (2021) What we know about the gender digital divide for girls: [Ce que nous savons de la fracture numérique entre les sexes pour les filles]

47 UNESCO (2021) When Schools Shut: Gendered Impacts of COVID-19 [Quand les écoles ferment : Impacts genrés du Covid-19]

48 Webb, D., Barringer, K., Torrance, R., et Mitchell, J. (2020). Girls' Education Rapid Evidence Review. EdTechHub. [Examen Rapide de Preuve de l'Éducation de Filles]

49 Leonard Cheshire Disability et UNICEF. (2017). Still left behind: Pathways to inclusive education for girls with disabilities [Toujours laissés pour compte : Les voies de l'éducation inclusive pour les filles handicapées]. <https://www.unicef.org/publication/still-left-behind>

50 UNICEF (2021) Seen, Counted, Included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities, UNICEF, New York, 2021. [Vu, Compté, Inclus: Utiliser les données pour expliquer le bien être des enfants handicapés]



leur probabilité de faire partie des deux quintiles les plus pauvres⁵¹. Cependant, la stigmatisation du handicap peut être profondément ancrée, et les conceptions d'infrastructure et d'urbanisme intègrent rarement des éléments incluant le handicap dans les pays à revenu faible et intermédiaire. Les adolescents et les jeunes en situation de handicaps peuvent avoir besoin d'aménagements spéciaux pour surmonter les obstacles pratiques et physiques à la participation, ce qui nécessite des dispositions d'apprentissage flexibles qui sont rarement disponibles dans les contextes de crise.

Bien que la collecte systématique de données sur le handicap soit limitée, on sait que les apprenants handicapés représentent l'un des groupes les plus marginalisés dans des conditions de fragilité et de crise. Le pourcentage d'enfants (entre 5 et 17 ans) ayant une ou plusieurs difficultés fonctionnelles est le plus élevé dans les pays considérés comme fragiles et touchés par une crise, notamment la République centrafricaine, le Tchad, la Sierra Leone et l'Irak. Dans les environnements incertains, les adolescents en situation de handicaps sont confrontés à un chevauchement d'obstacles à leur apprentissage – notamment des restrictions de mobilité, et un risque plus élevé d'abus, de violences de genre, de négligence et de traumatisme psychosocial à long terme⁵². Au Mali, par exemple, seulement 17,6 % des femmes porteuses de handicaps sont alphabétisées, contre 21,4 % des femmes sans handicaps et 39,2 % des hommes sans handicaps⁵³. Une [étude de 2018 sur les réfugiés syriens en Jordanie et au Liban](#) a révélé que parmi les adolescents de 13 ans et plus, les réfugiés en situation de handicaps sont plus susceptibles d'être analphabètes et de n'avoir jamais été scolarisés⁵⁴. Selon un rapport de 2018 de Syria Relief, quatre enfants handicapés sur cinq vivant en République arabe syrienne ont déclaré ne pas avoir accès à l'éducation⁵⁵.

⁵¹ Banque mondiale. 2018. World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. [Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre à concrétiser la promesse de l'éducation].

⁵² INEE (2021). Mind the gap: The state of girls' education in crisis and conflict [Attention à l'écart : L'état de l'éducation des filles dans les crises et les conflits].

⁵³ Humanity & Inclusion (2021) Education, girl, disability: An equation to solve [Éducation, fille, handicap une équation à résoudre]

⁵⁴ Humanity & Inclusion (2018) Removing Barriers: The Path Towards Inclusive Access – Disability Assessment among Syrian refugees in Jordan and Lebanon, Amman, 2018 [Supprimer les barrières : Le chemin vers l'accès inclusif – Évaluation du handicap chez les réfugiés syriens en Jordanie et au Liban].

⁵⁵ UNICEF (2021) Children with Disabilities in Situations of Armed Conflict: Discussion Paper [Les enfants handicapés dans les situations de conflit armé - Document de discussion]



4 Données probantes sur l'apprentissage dans l'enseignement secondaire

Cette rubrique étudie les profils des données factuelles de référence liées aux résultats d'apprentissage des adolescents dans le secondaire. Elle identifie d'abord les principales contraintes à la qualité de l'apprentissage dans les collèges-lycées en général. Elle présente ensuite les données factuelles de référence relatives à l'apprentissage dans des contextes fragiles, de crise et d'urgence, puis les caractéristiques programmatiques particulièrement efficaces pour adolescents et les adolescents en situation de handicaps.

Données factuelles de référence: limitées, mais en expansion

Si la quantité de données factuelles de référence concernant les apprentissages dans l'enseignement primaire ne cessent de croître, la littérature empirique concernant le secondaire est bien moins étoffée. Cependant, bon nombre des meilleures pratiques et des résultats d'évaluation sont reproduits aux deux niveaux (primaire et secondaire), ce qui donne à penser que les principes clés restent valables. L'ensemble des données factuelles converge vers quatre principes fondamentaux⁵⁶ :

- **Les approches pédagogiques actives et engageantes qui favorisent la résolution de problèmes, l'apprentissage coopératif et les stratégies d'enseignement fondées sur le constructivisme se sont révélées prometteuses au niveau du secondaire⁵⁷.** En outre, les approches qui adaptent l'enseignement aux compétences des élèves – y compris par le biais d'évaluations formatives menées par l'enseignante ou d'apprentissages assistés par la technologie – ont démontré les résultats les plus forts et les plus cohérents au niveau de l'école primaire, et de plus en plus observés au niveau du collège⁵⁸.

Cependant, il existe une grande variation dans l'ampleur de l'effet en fonction des caractéristiques du programme, ce qui indique la nécessité de poursuivre les recherches au-delà des classes primaires.

- **Il a été démontré que l'allègement des coûts économiques de l'enseignement secondaire augmente les inscriptions et renforce l'apprentissage.** Rendre l'école plus abordable en éliminant les frais de scolarité, en offrant des bourses d'études et, dans une certaine mesure, des transferts en espèces, a produit un ensemble de données factuelles robustes et une incidence majeure sur les adolescentes. Il existe également de plus en plus de preuves empiriques concernant l'allègement des obstacles physiques à l'école (par exemple, la réduction de la distance à parcourir pour se rendre à l'école et la fourniture d'options de transport).
- **Des enseignants compétents, motivés et bien soutenus sont essentiels à l'apprentissage des étudiants.** Contrairement aux modèles de formation généralisée des enseignants omniprésents dans de nombreux pays à faible revenu, un accompagnement professionnel soutenu et durable en classe – axé non pas sur l'inspection, mais sur une amélioration de la pédagogie – est très efficace. Les guides structurés proposés aux enseignants, qui décrivent une séquence d'enseignement, ainsi que des stratégies d'enseignement explicites sont également associées à de meilleurs résultats des élèves lors des contrôles ou interrogations (bien que ces données soient principalement tirées du niveau primaire)⁵⁹.

FIG. 2 : OBSTACLES À L'ÉDUCATION DANS LE SECONDAIRE

Quels sont les principaux obstacles à l'apprentissage dans le secondaire au niveau mondial ?	Quels éléments fonctionnent pour l'apprentissage dans les contextes d'urgence et de crise ?	Qu'est-ce qui fonctionne pour les adolescentes dans des contextes fragiles ?
<ul style="list-style-type: none">● Gouvernance déficiente des systèmes éducatifs, notamment des incitations incohérentes pour les enseignants et les administrateurs.● Enseignants mal formés et soutien inadéquat● Pénurie pédagogique dans les salles de classe● Défaut de cohérence entre le programme scolaire, la pédagogie et les évaluations● Absence de contributions scolaires et de matériel d'apprentissage● Obstacles économiques à la participation à la scolarité formelle	<ul style="list-style-type: none">● Temps d'instruction flexible● Programme scolaire condensé pour faciliter le rattrapage● Pédagogies actives/centrées sur l'apprenant● Enseigner au niveau adéquat● Faire le lien avec les connaissances antérieures● Soutien psychosocial et préparation aux aptitudes de la vie courante● Soutien pédagogique structuré apporté aux enseignants, et formation et accompagnement professionnel réguliers	<ul style="list-style-type: none">● Limiter les obstacles économiques par la suppression des frais de scolarité, les transferts d'argent, les bourses d'études● Remédier aux obstacles physiques à l'accès en construisant des écoles et en proposant des solutions de transport● Enseignantes, mentors et aides éducatrices● Intégration des principes de conception universelle de l'apprentissage pour un accès inclusif des adolescents en situation de handicap

⁵⁶ Analyse fondée sur des synthèses de données et des méta-analyses antérieures, notamment Evans et Papova, 2016 ; Evans et Acosta, 2021 ; Null et al., 2017 ; Stern et al., 2020

⁵⁷ Null et al. (2017)

⁵⁸ Evans et Papova (2016)

⁵⁹ Evans et Papova, 2016 ; Evans et Acosta, 2021



- **Des contributions inadéquates de l'école, associées à une gestion et une gouvernance médiocres, nuisent souvent à la qualité de la scolarité.** Bien qu'une gouvernance, une gestion et un encadrement efficaces n'améliorent pas directement l'apprentissage des élèves, leur effet se fait sentir de manière indirecte lorsqu'ils relèvent la qualité de l'enseignement et garantissent une utilisation efficace des ressources⁶⁰.

Il est important de noter que la littérature actuelle continue de souligner le manque de données factuelles pour le secondaire, et plus particulièrement pour les lycéens⁶¹. Bien que de nombreux résultats liés aux acquis d'apprentissage puissent raisonnablement s'appliquer aux niveaux primaire et secondaire, les besoins développementaux et psychosociaux des enfants et des jeunes plus âgés sont différents. Les arguments sont favorables à une recherche plus ciblée sur ce public.

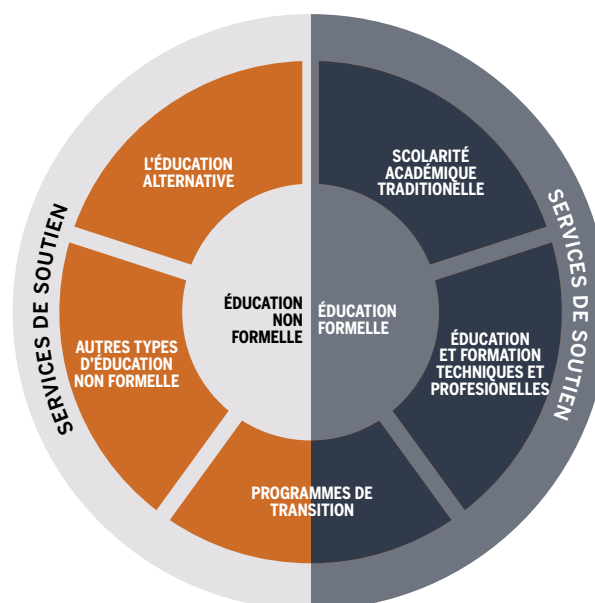
Multiplicité et flexibilité des passerelles vers l'enseignement secondaire

Après des périodes d'interruption de la scolarité, que ce soit en raison de la pandémie de Covid-19 ou d'une autre crise ou urgence, les adolescents qui ont connu de telles perturbations doivent pouvoir emprunter des parcours flexibles et diversifiés qui satisfont à leurs besoins d'apprentissage personnels. Une approche plébiscitant la diversité et la flexibilité des voies d'accès couvre un large éventail de programmes dans différents contextes, et comprend des systèmes formels ainsi que des approches alternatives conçues pour rattraper le temps perdu, et préparer les adolescents à (re)démarrer leur scolarité au bon niveau⁶². Les apprenants qui ont été déscolarisés pendant moins d'un an peuvent avoir besoin de programmes de rattrapage qui comblent des lacunes moins importantes, tandis que les apprenants plus âgés qui ont raté plus d'un an d'enseignement peuvent avoir besoin de programmes d'éducation accélérée (PEA) pour les aider à rattraper le contenu manquant et les apprentissages ratés. D'autres approches peuvent inclure des programmes de transition, tels que des cours de langue pour aider les enfants qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement, ainsi que des programmes de formation professionnelle et d'acquisition de compétences qui préparent les étudiants à accéder à des activités génératrices de revenus⁶³.

En particulier dans les contextes fragiles, de crise et d'urgence, les passerelles diverses et flexibles ont proliféré et constituent un large éventail de modèles de prestation. Par exemple, après des années de guerre civile, le gouvernement du Soudan du Sud a mis en place un système éducatif alternatif pour plus de 165 000 adolescents (pour la plupart âgés de 12 à 18 ans), qui comprime huit années d'éducation élémentaire en un calendrier accéléré de quatre ans, et permet à ces jeunes de réintégrer le système de l'enseignement secondaire habituel. UNICEF Turquie a soutenu le ministère de l'Éducation nationale pour mettre en place un programme accéléré au collège destiné aux adolescents syriens déscolarisés. Le programme reprenait le contenu essentiel du programme scolaire et incluait des cours de langue turque

pour les aider à réintégrer le système éducatif formel. En fin de parcours d'apprentissage accéléré (PEA), les étudiants ont été évalués et ont reçu des certificats d'équivalence accrédités par le ministère de l'Éducation nationale pour entrer dans le système éducatif formel.

FIG. 3 : TAXONOMIE DE L'ÉDUCATION FORMELLE ET INFORMELLE
SOURCE : INEE (2021) DOCUMENT SUR L'ÉDUCATION INFORMELLE



Les preuves préliminaires de Programme d'Éducation Accéléré (PEA) sont prometteuses. Un examen récent de preuves montre que les apprenants dans le (PEA) obtiennent de meilleurs résultats que leurs pairs (adolescents non scolarisés ou leurs homologues en écoles publiques) en matière d'alphabétisation et de calcul⁶⁴. Par exemple, **VAS-Y Fille ! Congo** (Valorisation de la scolarisation des filles) est un cours sur trois ans conçu pour préparer les jeunes de 9 à 15 ans à passer l'examen national de fin de primaire et à faire la transition. Les filles qui ont suivi le programme ont obtenu des résultats supérieurs d'environ 15 points de pourcentage à l'Évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) et de 10 points de pourcentage à l'Évaluation des compétences fondamentales en mathématiques (EGMA), par rapport aux filles qui sont restées en dehors du système scolaire. De même, les participants au **modèle éthiopien d'école rapide**, qui dispense un programme scolaire accéléré aux adolescents (de 14 ans ou moins) déscolarisés, ont obtenu des résultats supérieurs de 7 à 10 % à ceux de leurs homologues du système public. Des évaluations similaires citées dans l'**examen des données factuelles du groupe de travail sur l'éducation accélérée** (AEWG) ont également trouvé des résultats prometteurs en Irak, au Mali, au Kenya, en Afghanistan – bien que la plupart des programmes ciblent les apprenants en âge de fréquenter l'école primaire⁶⁵.

⁶⁰ Banque mondiale (2018). Rapport sur le développement dans le monde

⁶¹ Null et al., 2017

⁶² Pour une typologie des programmes d'éducation alternative, voir : INEE (2020). Éducation non formelle pour les adolescents et les jeunes dans les situations de crise et de conflit : une proposition de taxonomie et un document de référence. New York, NY. <https://inee.org/system/files/resources/INEE%20NFE%20Background%20Paper%20v1.2%20FR%20LowRes.pdf> UNICEF's Multiple and Flexible Pathways: Secondary Education Guidance [Parcours multiples et flexibles de l'UNICEF : Orientation de l'enseignement secondaire]. <https://inee.org/system/files/resources/Policy%20Paper%20on%20Non%20Formal%20Education%20v1.4%20FR%20LowRes.pdf>

⁶³ Groupe de travail sur l'éducation accélérée AEWG (2017) Guide des principes de l'éducation accélérée

⁶⁴ Groupe de travail sur l'éducation accélérée AEWG (2020) Accelerated Education Evidence Review, Strengthening the Evidence Base for Accelerated Education [Revue des données probantes de l'éducation accélérée, renforcement des données factuelles de référence sur l'éducation accélérée]

⁶⁵ Groupe de travail sur l'éducation accélérée AEWG (2020) Accelerated Education Evidence Review, Strengthening the Evidence Base for Accelerated Education [Revue des données probantes de l'éducation accélérée, renforcement des données factuelles de référence sur l'éducation accélérée]



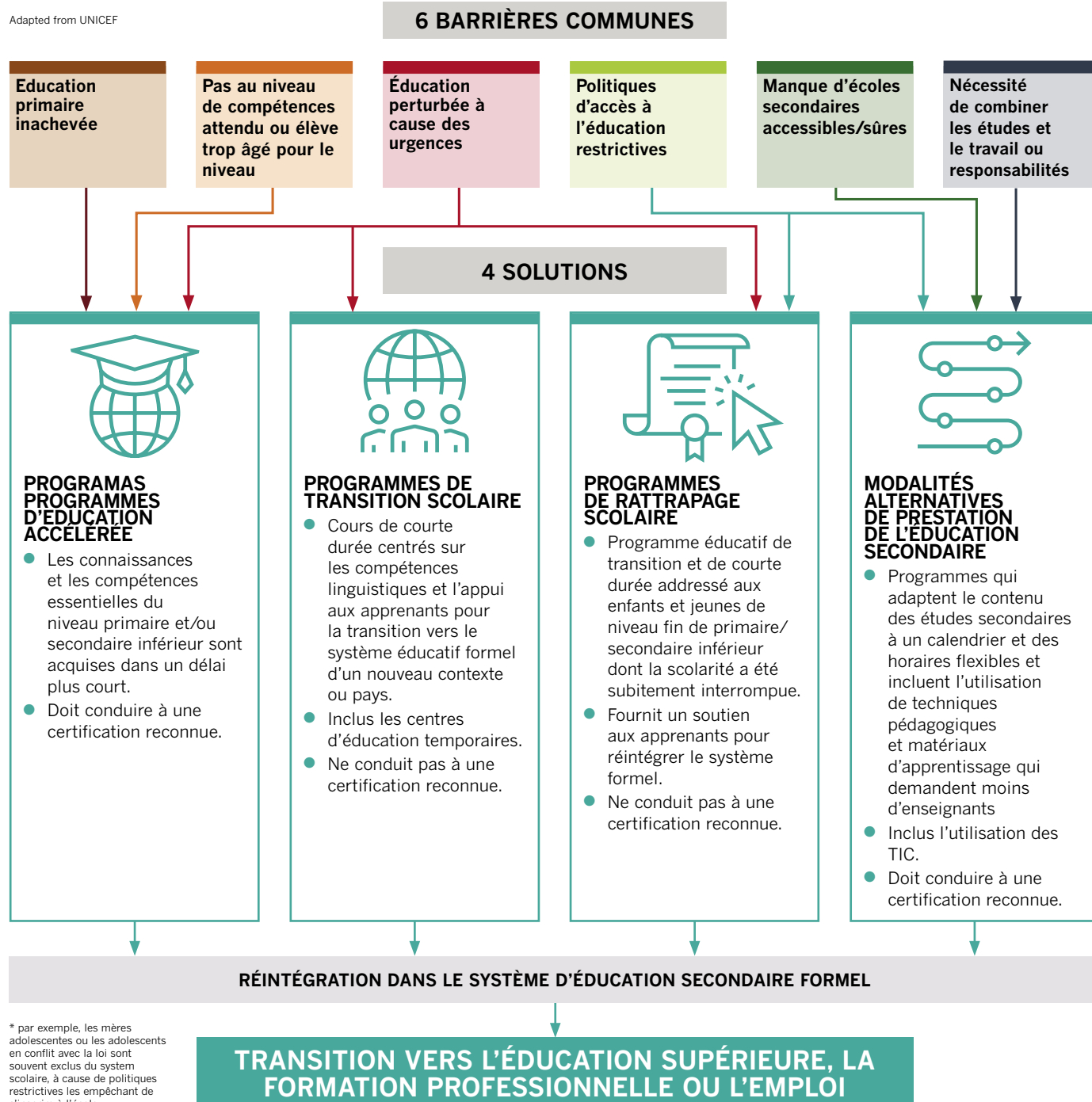
Si ces évaluations individuelles dressent un tableau prometteur, la plupart des évaluations existantes des programmes d'apprentissage accéléré (PEA) ne sont pas considérées comme rigoureuses, car elles n'intègrent pas d'alternative crédible dans leur conception. Cependant, les études de cas et les évaluations préliminaires fournissent une preuve de concept et peuvent pointer vers des voies prometteuses pour des tests futurs. Plusieurs stratégies efficaces ont émergé des évaluations récentes des programmes. Les principaux enseignements tirés des programmes réussis peuvent être classés en trois catégories : la flexibilité de la prestation, l'adaptation du programme scolaire et une pédagogie pertinente, centrée sur l'apprenant.



UNICEF/UNO583535

FIG. 4 : PARCOURS MULTIPLES ET FLEXIBLES VERS L'ÉDUCATION SECONDAIRE (UNIQUEMENT DISPONIBLE EN ANGLAIS)

SOURCE : UNICEF (2020) ORIENTATION VERS L'ÉDUCATION SECONDAIRE GRÂCE À DES VOIES D'ACCÈS MULTIPLES ET FLEXIBLES





5 Meilleures pratiques pour promouvoir l'apprentissage pendant une crise

Assouplir les programmes quant à leur durée, lieu et exécution

Il a été démontré que les approches éducatives qui offrent une certaine flexibilité en termes d'horaires, de lieu et d'entrée/sortie améliorent globalement l'accès et la présence des élèves.

La flexibilité peut se référer à la durée (temps de présence des apprenants, augmentation du nombre d'heures de cours par semaine), aux modalités de prestation (face-à-face, mixte, à distance et autoformation), au lieu et aux processus de certification. L'adaptation des heures de cours est particulièrement pertinente pour répondre aux besoins des groupes marginalisés – comme les filles, les mères adolescentes, les apprenants déplacés, les apprenants en situation de handicaps, les apprenants qui travaillent, et les minorités religieuses et ethniques. L'extension des heures de présence, y compris les « camps d'apprentissage » intensifs, est prometteuse tant au niveau primaire que secondaire. Les modèles d'école rapide – qui ont démontré d'importants gains d'apprentissage pour les adolescents en Éthiopie et en Ouganda – prévoient des heures de cours allant de 6 à 8 heures par jour, jusqu'à 6 jours par semaine⁶⁶. Dans le secondaire (collège) aux États-Unis, les programmes visant à prolonger les heures de présence, comme les programmes d'apprentissage d'été, ont régulièrement démontré l'acquisition d'apprentissage⁶⁷. Les passerelles multiples et flexibles fournissent également un point d'entrée important pour l'intégration des principes de conception universelle de l'apprentissage pour améliorer l'inclusivité, notamment en s'adaptant aux besoins individuels, en proposant des supports pédagogiques accessibles dans des formats multiples, et en imaginant de multiples façons d'interagir avec le contenu.

Adapter le programme scolaire aux besoins des apprenants

Lorsque la scolarité a été interrompue, les apprenants peuvent reprendre l'acquisition des compétences et intégrer l'environnement scolaire à différents stades. Les taux de perte d'apprentissage sont façonnés par le statut socioéconomique, le genre, le handicap, l'origine ethnique et le statut de réfugié. Les évaluations des apprentissages après une perturbation peuvent établir une référence, identifier les besoins de l'apprenant, informer les stratégies pédagogiques pour faciliter le rattrapage, ou façonner des programmes à l'échelle du système tels que le développement professionnel des enseignants. [Les écoles de la deuxième chance](#) au Liberia et [la nouvelle école \[Escuela nueva\]](#) en Colombie par exemple sont extrêmement personnalisées et réservent des jours pour des évaluations formatives individuelles des élèves afin de mesurer la fluidité de la lecture et les compétences en calcul.

Malgré les avantages, l'expérience de mise en œuvre existante indique que les évaluations des apprentissages sont difficiles à intégrer dans les processus d'apprentissage. En pratique, les enseignants sont déjà surchargés de travail et trouvent que les évaluations prennent du temps et demandent beaucoup de

travail, des contraintes qui sont exacerbées dans les contextes de crise et d'urgence. On observe l'ouverture de vastes possibilités de recherche sur la manière d'améliorer la mise en œuvre des évaluations rapides, notamment par voie numérique, en particulier au niveau secondaire. En particulier, les décideurs politiques seraient bien avisés de prendre en compte le contexte du pays lors de la conception des évaluations, notamment en ajustant la méthode d'évaluation (orale, écrite ou les deux), en choisissant des évaluations fondées sur les compétences ou sur le contenu, et en précisant les domaines (par ex., la lecture, l'écriture, le calcul, l'apprentissage socio-émotionnel, la langue/langue maternelle, ou des critères plus avancés propres à une matière).

Deuxièmement, lorsque les apprenants retournent à l'école après une crise prolongée, les gouvernements nationaux doivent aider le personnel enseignant à adapter les programmes scolaires existants afin de donner la priorité à des compétences plus fondamentales pour les adolescents, tout en intégrant également l'apprentissage socioémotionnel, y compris les compétences nécessaires à la collaboration, à la communication et à la gestion d'éventuels adversités. Les évaluations actuelles des approches alternatives et non formelles mettent en évidence deux stratégies de rattrapage : « au niveau de la classe » pour les perturbations de courte durée, et les programmes d'éducation accélérée (PEA) pour les apprenants ayant souffert de perturbations de longue durée.

Dans les cas des perturbations plus courtes (de quelques mois à un an), les programmes doivent rester « au niveau de la classe » et veiller à ce que les élèves restent dans la classe correspondant à leur âge. Plutôt que de commencer là où les apprenants se sont arrêtés, se concentrer sur les normes du niveau scolaire, avec un soutien pour les compétences fondamentales intégrées dans le programme scolaire, permet aux apprenants de maintenir l'élan et la motivation⁶⁸. Les directives sur le soutien à l'apprentissage suite aux fermetures d'établissements secondaires aux États-Unis, par exemple, suggèrent de regrouper les sujets par concept et de fournir des pistes pédagogiques permettant de choisir des textes correspondant au niveau scolaire, plutôt que de restreindre les élèves à des textes correspondant à leur niveau théorique de lecture⁶⁹.

Pour les perturbations à plus long terme, les programmes d'éducation accélérée (PEA) qui condensent les programmes scolaires ont donné des résultats positifs. Les programmes condensés se concentrent généralement sur les objectifs d'apprentissage prioritaires et les connaissances et compétences clés dont les élèves ont besoin pour atteindre la maîtrise du niveau scolaire, plutôt que d'enseigner toutes les matières plus rapidement. Au collège par exemple, le modèle éthiopien des écoles rapides (Speed Schools Ethiopia) consacre quatre fois plus de temps à la lecture qu'une classe formelle typique⁷⁰. Les écoles libériennes de la seconde chance (élèves de 8 à 12 ans) consacrent 5 heures par jour à la lecture et à l'écriture, et 2 heures par jour

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ Terzin et Moore (2017)

⁶⁸ Groupe de travail sur l'éducation accélérée AEWG (2020) Accelerated Education Evidence Review, Strengthening the Evidence Base for Accelerated Education [Revue des données probantes de l'éducation accélérée, renforcement des données factuelles de référence sur l'éducation accélérée]

⁶⁹ Partenaires pour la réussite des élèves. 2020–2021 Contenu pédagogique prioritaire.

⁷⁰ Groupe de travail sur l'éducation accélérée AEWG (2020) Accelerated Education Evidence Review, Strengthening the Evidence Base for Accelerated Education [Revue des données probantes de l'éducation accélérée, renforcement des données factuelles de référence sur l'éducation accélérée]



ÉTUDE DE CAS 1

Classes de rattrapage pour adolescentes dans les camps de réfugiés au Kenya

Le programme Service universitaire mondial du Canada soutient un programme éducatif de rattrapage pour les adolescentes (du CM2 à la 4e), fournissant des espaces sûrs et réservés aux filles, destinés aux filles à risque dans les camps de Dadaab et de Kakyma au Kenya.

Caractéristiques du programme : Le programme a formé des enseignants pour qu'ils identifient les domaines où les filles sont en difficulté scolaire, et qu'ils adaptent les séances extrascolaires d'apprentissage de rattrapage aux besoins spécifiques des filles. La taille des classes est limitée à quarante étudiants, ce qui permet à l'enseignant de proposer des niveaux

plus élevés d'enseignement et de soutien individualisés, par rapport aux classes normales (où les effectifs dépassent parfois la centaine). Le programme a également fourni des espaces où les filles pouvaient sans retenue aborder des questions, à l'écart de leurs homologues masculins, en plus d'une équipe de mobilisateurs communautaires composée de réfugiés eux-mêmes. Ces personnes ont assuré le suivi du programme de rattrapage, y compris le suivi des élèves qui avaient manqué les cours, et ont servi de lien entre les écoles et la communauté.

Résultats : Entre 2014 et 2015, les données de suivi interne des filles de 6e ont montré



une amélioration de 10 % des notes aux tests d'alphabétisation. En outre, 91 % des filles ayant suivi au moins 5 heures de cours de rattrapage ont amélioré leurs résultats.

Source : <https://www.promisingpractices.online/world-university-service-of-canada>

au calcul⁷¹. Tandis que les adolescents des classes supérieures dépassent les compétences fondamentales, il est nécessaire d'adapter ces stratégies pour des programmes scolaires plus spécialisés et plus avancés.

Il est nécessaire de soutenir les parcours d'apprentissage non linéaires, y compris l'identification et l'organisation des ressources pédagogiques qui sont de qualité et fonctionnent dans une variété de niveaux de ressources. Les meilleures pratiques pour les plateformes numériques ont tendance à garantir que (i) l'organisation et l'adaptation du contenu sont « cocréées » et développées avec l'expertise locale, (ii) le soutien au renforcement des capacités des enseignants est intégré aux programmes, (iii) les plateformes numériques renforcent et complètent les systèmes existants, sans les dupliquer⁷². Le Passeport d'apprentissage de l'UNICEF, par exemple, est une plateforme de système de gestion des apprentissages flexible et adaptable qui propose des parcours personnalisés en ligne et hors ligne. Chaque apprenant dispose d'un dossier personnalisé de son historique d'apprentissage qui lui est propre et qui peut être emmené au-delà des frontières physiques et numériques⁷³. Kiron est un programme qui vise à donner aux réfugiés adolescents syriens l'accès à une éducation supérieure par l'intermédiaire de cours en ligne ouverts et massifs (MOOC) à distance, et s'associe à des universités pour accréditer les MOOC afin d'en assurer la qualité. Investir dans un référentiel de contenus d'enseignement à distance, y compris ceux qui ne reposent pas uniquement sur des solutions technologiques, comme le programme d'études envoyé par voie de courrier, est un programme essentiel dans un monde post COVID-19. Dans un monde qui émerge de la pandémie de Covid-19, il devient indispensable d'investir dans un répertoire de contenus d'apprentissage à distance, y compris ceux qui ne reposent pas uniquement sur des solutions technologiques.

Stratégies pédagogiques renforcées

Les pratiques pédagogiques font référence aux activités et aux stratégies que les éducateurs utilisent pour encourager l'interaction avec le contenu. Pour les adolescents qui ont connu des perturbations, et/ou qui ne maîtrisent pas les compétences fondamentales, il a été démontré que cibler l'enseignement sur les niveaux d'apprentissage existants les aide à rattraper leur retard⁷⁴. L'enseignement en classe est plus efficace lorsqu'il est aligné sur les niveaux d'apprentissage actuels, un principe soutenu par un large éventail de données factuelles dans toutes les disciplines académiques et les systèmes éducatifs⁷⁵.

Alors qu'une grande partie des premières données factuelles sur un regroupement par compétence est issue du cycle primaire⁷⁶, cette démarche se retrouve de plus en plus fréquemment au niveau secondaire. Les analyses des programmes [Laissez-nous apprendre](#) de l'UNICEF montrent que les parcours d'apprentissage accéléré axés sur les compétences permettent de réimpliquer les adolescents pendant et après les fermetures d'établissements dues au Covid-19, et de récupérer les compétences fondamentales dans un délai rapproché. Au Bangladesh, le programme « Laissez-nous apprendre » a ciblé les enfants et les adolescents (de 8 à 14 ans) déscolarisés en leur proposant un parcours flexible. Le programme qui fonctionne dans des établissements gérés par la communauté avec des heures de cours flexibles et un enseignement axé sur les capacités (regroupant les élèves selon leurs niveaux dans chaque matière) a contribué à ce que 90 % des apprenants suivant cet apprentissage accéléré axé sur les compétences réussissent des tests normalisés en lecture, écriture et calcul (notions fondamentales) après leur première année, en plus des acquis en compétences sociales et non cognitives⁷⁷. Pendant les fermetures d'établissements dues au Covid-19 au Népal, ce programme a soutenu des cercles d'apprentissage qui ont facilité

⁷¹ Ibid.

⁷² Cambridge University Press et Cambridge Assessment. (2020). The Learning Passport: Research and Recommendations Report [Le Passeport d'apprentissage : Rapport de recherche et recommandations.] Cambridge, UK: Cambridge University Press & Cambridge Assessment.

⁷³ Pour des ressources supplémentaires sur le passeport d'apprentissage, voir <https://www.learningpassport.org/about-learning-passport> ; https://www.cambridge.org/files/8615/8465/3596/The_Research_and_Recommendations_Report.pdf.

⁷⁴ Parmi les analyses de données probantes qui mettent en avant les approches pédagogiques, citons : Evans et Papova (2016) ; Evans et Fei (2019) ; Conn (2014) ; McEwan (2015) et Kremer, Brannen et Glennerster (2013).

⁷⁵ Pershad, D., Comba, R., and Bergmann, J., 'From schooling to learning for all: Reorienting curriculum and targeting instruction', Background paper prepared for the Save Our Future white paper Averting an Education Catastrophe for the World's Children, Save Our Future, 2020. [De la scolarisation à l'apprentissage pour tous : Réorienter les programmes d'études et cibler l'enseignement, document de référence préparé pour le livre blanc de Save Our Future intitulé Éviter une catastrophe éducative pour les enfants du monde].

⁷⁶ Ibid

⁷⁷ UNICEF (2021). Ready to Start School, Learn and Work: Evidence from three education programmes for out-of-school children and adolescents in Bangladesh, Innocenti Research Report [Prêt à commencer l'école, à apprendre et à travailler : Données issues de trois programmes d'éducation destinés aux enfants et adolescents non scolarisés au Bangladesh, Rapport de recherche Innocenti]



ÉTUDE DE CAS 2 :

Apprentissage accéléré et pédagogie centrée sur l'apprenant dans les « Speed Schools » (écoles rapides) en Éthiopie

Les « écoles rapides » sont un modèle de programme d'éducation accélérée (PEA) destiné aux enfants et aux adolescents déscolarisés âgés de 8 à 14 ans, implanté dans un certain nombre de pays, dont l'Éthiopie, le Liban, le Liberia, et l'Ouganda. En Éthiopie, les élèves couvrent les 3 premières années du programme scolaire national en 10 mois et utilisent les mêmes manuels que les établissements gouvernementaux, après quoi ils passent à la scolarité formelle.

Caractéristiques du programme :

Outre un programme scolaire condensé, l'apprentissage se déroule dans la langue maternelle des élèves et s'appuie sur

le contexte culturel local. Les activités permettent d'optimiser le temps consacré à la tâche et de se concentrer sur la lecture fondamentale. Les activités de lecture en classe ont une durée quatre fois supérieure à ce qui se fait dans les classes formelles. Le programme utilise une pédagogie active et centrée sur l'apprenant, mettant l'accent sur des pratiques d'enseignement axées sur la démonstration, l'explication et le dialogue entre les enseignants et les élèves, ainsi que sur le travail en groupe. Les activités en classe et hors de la classe renforcent le sentiment d'appartenance des élèves à l'école et à la communauté.

Résultats : Dans une évaluation comparant



les diplômés de « l'école rapide » avec des élèves d'écoles publiques, qui étaient éligibles mais n'ont pas intégré ce type d'école, les anciens élèves issus de l'école rapide ont obtenu 10, 13 et 7 % de points supplémentaires en mathématiques, en sidamo et en anglais, respectivement.

Source : Groupe de travail sur l'éducation accélérée AEWG (2020)

Relancer l'apprentissage : stratégies pour accélérer l'apprentissage après une situation de crise (en anglais)

un enseignement plus personnalisé que ce qui serait possible dans des salles de classe plus grandes. Ces plateformes ont fourni un soutien individualisé aux étudiants marginalisés, comme les adolescents en situation de handicaps⁷⁸.

La combinaison du rattrapage à court terme et des efforts à plus long terme, comme la réorientation du programme scolaire pour correspondre au rythme d'apprentissage des élèves, peut être une solution pour limiter les pertes d'apprentissage durables induites par les fermetures d'établissements du fait du Covid-19. Dans la

pratique, cependant, l'application de stratégies d'apprentissage personnalisées s'est avérée difficile à mettre en œuvre, compte tenu de la nécessité d'évaluations formatives fréquentes et de la capacité à regrouper les élèves en fonction de leurs aptitudes au niveau de la classe. En outre, l'enseignement ciblé doit être conçu localement et mis en œuvre de telle sorte qu'il ne stigmatise pas les adolescents marginalisés, en particulier ceux qui sont handicapés. Il va sans dire que ces contraintes sont amplifiées dans les contextes de crise et de faibles revenus.

Les approches pédagogiques centrées sur l'apprenant sont également fréquemment citées dans les programmes qui ont fonctionné. Les études axées sur les élèves du secondaire au Nigeria et au Kenya soulignent que les stratégies d'enseignement basées sur la résolution de problèmes, l'apprentissage coopératif et les pratiques constructivistes améliorent plus efficacement l'apprentissage⁷⁹. Concernant les adolescents issus des populations déplacées, les « pédagogies de prévisibilité » procurent un sentiment de stabilité et de sécurité. La dynamique entre les enseignants et les apprenants est particulièrement importante dans les contextes de crise – notamment en raison du soutien psychosocial supplémentaire requis par les jeunes. Une récente étude ethnographique menée auprès d'élèves syriens du secondaire (classe de 3e) au Liban indique que les réfugiés

adolescents accordent une grande valeur à la « prévisibilité », qui implique un environnement calme, des horaires fixes et des attentes clairement communiquées et établies collectivement concernant les comportements des élèves. En outre, les jeunes apprécient particulièrement les pédagogies fondées sur l'explication, pour surmonter le sentiment d'« être à la traîne » lorsque leurs enseignants utilisent des termes simples, répondent aux questions, renforcent les idées et les concepts, se concentrent sur les processus plutôt que sur les faits, et discutent avec les élèves de la pertinence de ce qu'ils apprennent⁸⁰.

Fournir des occasions aux apprenants de faire le lien avec les connaissances antérieures et assurer la pertinence pratique du programme scolaire. Intégrer délibérément des possibilités pour les apprenants de s'appuyer sur des connaissances antérieures est largement considéré comme une bonne pratique dans le sens où le fait de rattacher l'apprentissage à quelque chose que les élèves connaissent déjà crée un sentiment de familiarité. Les éducateurs sensibles à la culture relient leur programme aux événements actuels et encouragent leurs élèves à être des agents du changement⁸¹. Les cercles d'apprentissage de l'école nouvelle (escuela nueva) en Colombie comprennent des activités permettant aux enfants de recueillir des histoires sur leurs quartiers en interrogeant les anciens de la communauté, ou de travailler avec les familles pour fabriquer des lampes de poche artisanales. Pour les populations déplacées, les possibilités de s'informer sur les carrières futures, les témoignages communautaires et familiaux, et les entretiens avec les anciens de la communauté peuvent fournir un lien à la fois avec le passé et l'avenir. Amala, une ONG qui délivre un diplôme de fin d'études secondaires aux réfugiés, intègre un programme de conseil en matière de parcours et fournit aux bénéficiaires une orientation professionnelle détaillée. Les évaluations de programme ont cité le sentiment de pouvoir agir des étudiants, et les possibilités de devenir des acteurs du

⁷⁸ UNICEF (2021). Continuing learning for the most vulnerable during COVID-19: Lessons from Let Us Learn in Afghanistan, Bangladesh, Liberia, Madagascar and Nepal [L'apprentissage continu pour les plus vulnérables pendant le Covid-19 : Les leçons de Let Us Learn en Afghanistan, au Bangladesh, au Liberia, à Madagascar et au Népal], Innocenti Research Briefs no. 2021-02

⁷⁹ Null et al., 2017

⁸⁰ Chopra, V., et Dryden-Peterson, S. (2020). Borders and belonging: Displaced Syrian youth navigating symbolic boundaries in Lebanon [Frontières et appartenance : la jeunesse syrienne déplacée naviguant sur les frontières symboliques au Liban]. Globalisation, Societies and Education, 18(4), 449-463.

⁸¹ 'Culturally and Linguistically Responsive Teaching' [enseignement adapté aux besoins culturels et linguistiques], California Department of Education website



changement dans leurs communautés comme ingrédients clés du succès d'un programme⁸².

Tenir compte de la diversité culturelle et proposer un soutien sociolinguistique. De nombreux systèmes faibles et disposant de peu de ressources ne sont pas en mesure de répondre aux besoins des minorités dans les États multiethniques. Les modèles d'inclusion actuels au sein des systèmes éducatifs nationaux ne répondent que partiellement aux besoins linguistiques des réfugiés, des personnes déplacées et des enfants migrants (CoTM). Des entretiens avec des réfugiés adolescents en Ouganda et au Liban révèlent qu'une approche centrée sur le pays d'accueil n'a pas réussi à satisfaire à trois besoins clés des jeunes en exil : le besoin de perspectives, de connexion et de racines stables⁸³. Les meilleures pratiques indiquent une approche additive, une approche qui s'appuie sur les compétences linguistiques existantes des réfugiés (et permet un rattrapage s'il y a eu des perturbations), en plus d'un soutien structuré pour les langues d'apprentissage nécessaires pour les débouchés éducatifs et professionnels à venir. À la lumière du besoin croissant de soutenir les populations déplacées et réfugiées, comprendre l'impact des considérations linguistiques, jumelées aux soutiens psychosociaux, sur les parcours d'apprentissage est un sujet urgent de recherche.

Fournir un soutien psychosocial dans les crises et les urgences : Des études ont montré que les symptômes de stress traumatique chez les enfants interfèrent avec leur apprentissage⁸⁴. Les organisations internationales ont investi des ressources importantes pour créer des écoles et des espaces adaptés aux enfants, et les *Normes minimales* de l'INEE stipulent : « Dans les situations d'urgence jusqu'au rétablissement, une éducation de qualité fournit une protection physique, psychosociale et cognitive qui peut soutenir et sauver des vies »⁸⁵ (INEE, 2010, p. 2). Si la littérature empirique sur les interventions psychosociales sont mitigées, en particulier quant aux résultats d'apprentissage⁸⁶, le processus de scolarisation fournit aux enfants et aux enseignants un sentiment de structure et de normalité dans un cadre autrement perturbé, et un soutien psychosocial ciblé peut atténuer les effets néfastes du traumatisme⁸⁷. Outre les services de protection, les écoles constituent un point d'accès aux services de nutrition, de santé ou d'eau et d'assainissement destinés aux enfants et aux communautés.

Intégrer des parcours multiples et flexibles dans les cadres éducatifs nationaux

Les parcours multiples et flexibles sont plus efficaces lorsqu'ils sont mis en œuvre avec le soutien et la reconnaissance des gouvernements nationaux. Les prestataires de services de la société civile et des ONG/ONGI doivent impliquer de manière proactive les acteurs gouvernementaux pour assurer une harmonisation de la stratégie, des politiques, du financement, de la gestion, du programme scolaire et des systèmes de suivi/évaluation de l'éducation nationale. En soutenant les besoins éducatifs immédiats des enfants syriens, le Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC) a noué des relations solides avec le ministère libanais de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Il a élu les

ÉTUDE DE CAS 3

Exécution flexible pour les réfugiés adolescents syriens en Turquie

Le programme LEARN [APPRENDRE] de MercyCorps a été conçu pour aider les jeunes réfugiés syriens déscolarisés (âgés de 11 à 18 ans) « là où ils en sont », tant du point de vue des compétences d'apprentissage que des contraintes du monde réel.

Caractéristiques du programme : Étant donné que de nombreux élèves du programme LEARN ont été déscolarisés pendant de longues périodes (39 % depuis plus de 4 ans, 37 % pendant 2-4 ans), l'intervention était basée sur quatre composantes centrales : i) l'instruction individuelle, ii) les groupes de pairs, iii) les tablettes équipées de logiciels spéciaux, et iv) les séances d'information pour les personnes s'occupant d'eux. La conception flexible du programme a permis de dispenser l'enseignement selon des horaires adaptés aux moments où les élèves étaient disponibles pour apprendre. Le temps de classe était ensuite complété par des tablettes préchargées que les étudiants utilisaient pendant leur temps libre. Le programme de base était en arabe syrien, mais pour soutenir leur intégration dans leur nouvelle vie en Turquie, LEARN a également proposé la langue turque comme module élémentaire.

Résultats : Les données et les évaluations finales de deux cohortes du projet LEARN ont montré que les apprenants ont fait des progrès significatifs en mathématiques, en anglais, en arabe et en turc. LEARN a permis de réimpliquer des adolescents déscolarisés dans leur apprentissage, de renforcer leur intérêt et leur volonté de se réinscrire dans le système éducatif formel.

membres du sous-comité non gouvernemental, ce qui lui permet de contribuer aux décisions politiques⁸⁸.

Les réalités d'un déplacement prolongé nécessitent une réponse globale, plutôt qu'une intervention d'urgence temporaire. Les populations déplacées de force sont confrontées à un certain nombre d'obstacles administratifs et politiques, notamment l'absence de documents (carte d'identité, preuve d'éducation antérieure ou certificats de vaccination), le décalage entre la langue d'origine et la langue d'enseignement, et les politiques qui limitent l'entrée des non-résidents dans le système éducatif national et sur le marché du travail local⁸⁹. Les partenaires du développement et les acteurs de l'éducation doivent inciter les gouvernements hôtes à limiter ces obstacles politiques, notamment en promouvant une inclusion significative des réfugiés au sein des systèmes éducatifs des États hôtes, et en veillant à ce que les programmes informels conservent une certaine souplesse dans leurs politiques d'inscription. Les initiatives de certification transférable ou équivalent – on pense notamment au passeport d'apprentissage de l'UNICEF et de Microsoft – peuvent fournir la

⁸² Recueil d'entretiens avec Mia Eskelund et Polly Akhurst d'Amala.

⁸³ Reddick et Chopra, 2021 ; Piper et al., 2020

⁸⁴ Elbert et al., 2009

⁸⁵ INEE (2010) Minimum Standards For Education: Preparedness, Response, Recovery. New York, USA

⁸⁶ Burde et al., 2016

⁸⁷ Winthrop et Kirk, 2008 ; Davies et Talbot, 2008

⁸⁸ Save the Children, UNHCR Pearson (2017) Promising Practices in Refugee Education: Synthesis Report [Pratiques prometteuses en matière d'éducation des réfugiés : Rapport de synthèse]

⁸⁹ Bengtsson et Naylor, 2016 ; HCR, 2015 ; Zakharia et Menashy, 2018



preuve d'un apprentissage qui a eu lieu pendant le déplacement, et fournir des titres de compétences transférables pour faciliter l'entrée dans les parcours éducatifs formels.

Pour de nombreux adolescents pour lesquels la poursuite de leur instruction n'est plus envisageable, des passerelles vers des compétences liées à l'emploi et aux moyens de subsistance peuvent élargir leurs perspectives. Intégrer davantage de compétences professionnelles et repenser la formation professionnelle dans le secondaire constitue un vaste programme politique. Les programmes de formation professionnelle qui sont inclusifs, évolutifs et alignés sur les marchés du travail locaux peuvent fournir aux adolescents déscolarisés des voies alternatives vers des moyens de subsistance significatifs. L'intégration de ces efforts dans des cadres de qualification modernisés peut également faciliter les mouvements latéraux entre les filières universitaires et l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP). Par ailleurs, à mesure que le travail en ligne et le travail numérique se développent, il est de plus en plus nécessaire d'intégrer les compétences numériques dans les programmes⁹⁰. Enfin, et en particulier pour les adolescents déplacés, il est nécessaire de lier les efforts humanitaires à un état d'esprit de développement durable, notamment l'inclusion économique des réfugiés et des personnes déplacées dans leurs communautés d'accueil, et la mise en place d'un environnement juridique, réglementaire et financier favorable. On constate quelques progrès sur ce front. Étant l'un des plus grands pays d'accueil de réfugiés au monde, le Kenya a adopté la loi de 2021 sur les réfugiés qui vise à créer un environnement favorable aux moyens de subsistance, à la résilience et à l'autonomie des réfugiés et des communautés d'accueil en réservant des terres à usage agricole, en créant des marchés et en enseignant des compétences exploitables aux jeunes réfugiés⁹¹.

Tirer parti de la technologie pour soutenir l'apprentissage des adolescents

La technologie éducative joue de nombreux rôles : l'extension des heures de présence, la fourniture d'un enseignement autogéré pendant les périodes de perturbation, l'amélioration de la qualité de l'enseignement, la promotion du changement de comportement des foyers. Le programme d'apprentissage à distance basé sur la technologie a pris un nouvel essor à la lumière de la pandémie de Covid-19 et procure des enseignements importants pour élargir la prestation de services à d'autres crises et urgences. Cependant, les analyses ont révélé des effets mitigés sur les résultats d'apprentissage des étudiants, les expériences de mise en œuvre existantes pointent vers un ensemble de pratiques⁹². La technologie a également le potentiel d'exacerber les inégalités de genre ou socioéconomiques existantes. Toute intervention doit privilégier les considérations d'équité dans la conception et la mise en œuvre.

Le déploiement réussi de la technologie éducative dépend d'une évaluation réaliste des contraintes locales, y compris la disponibilité de l'infrastructure nationale⁹³. Par exemple, le programme testant le passeport d'apprentissage au Liban offre des cours le soir comme solution aux pénuries d'électricité pendant la journée. LiCampus au Ghana fournit des serveurs iBox qui créent un réseau Wifi local, permettant aux apprenants d'accéder au contenu en utilisant le Wifi de l'école avant et après les cours. Les accords institutionnels qui s'appuient sur des partenariats avec le secteur privé, y compris les opérateurs de télécommunications nationaux, sont un moyen de combler rapidement les lacunes en matière d'infrastructures. En Turquie, les opérateurs de réseaux mobiles adaptent les forfaits mobiles et Internet aux besoins des réfugiés syriens, dans leur propre langue et à un prix abordable⁹⁴.

Des données factuelles prometteuses démontrent que des solutions de faible technicité comme la radio et les téléphones portables peuvent compléter l'enseignement formel en classe pour soutenir l'apprentissage des élèves, en particulier lorsque l'éducation formelle est perturbée⁹⁵. Une analyse des programmes d'instruction interactive par radio (IRI) qui complète l'enseignement en classe ou dans la communauté avec des leçons radiophoniques a montré qu'ils produisaient des effets importants au niveau primaire dans des contextes fragiles⁹⁶. Des approches similaires peuvent être exploitées au niveau secondaire en proposant des enregistrements des cours (à condition que l'enseignant articule clairement). Ce domaine reste à tester avant d'être généralisé à l'avenir⁹⁷.

La pénétration croissante des téléphones portables dans les zones rurales et les zones touchées par les conflits constitue un moyen prometteur d'atteindre les adolescents défavorisés. Tirer parti des services de tutorat par SMS ou par appel téléphonique peut promouvoir la continuité de l'apprentissage, et contrairement aux émissions radiophoniques, la technologie mobile de base facilite une interaction bidirectionnelle. Elle permet également des évaluations et des retours d'information fréquents entre les apprenants et les éducateurs. Ces éléments font partie des meilleures pratiques pédagogiques⁹⁸. Le programme [ENEZA Shupavu291](#) du Kenya fournit un bon exemple d'outil d'étude basé sur les SMS qui permet aux étudiants d'accéder à l'intégralité du programme scolaire kenyan, aux leçons, aux évaluations et aux travaux de semestre, en plus de permettre aux étudiants de discuter avec un enseignant en direct par SMS. Les évaluations de la mise en œuvre expérimentale à Dadaab et à Kakuma démontrent une incidence positive. Les réfugiés, filles et garçons, ont démontré un meilleur apprentissage en moyenne que les autres élèves de primaire⁹⁹.

De plus en plus, les nouvelles technologies d'apprentissage permettent de précharger du contenu éducatif sur des tablettes

⁹⁰ UNICEF (2021) Unlocking the Power of Digital Technologies to Support 'Learning to Earning' for Displaced Youth [Libérer le pouvoir des technologies numériques pour soutenir "Learning to Earning" pour les jeunes déplacés], UNICEF, New York, 2021.

⁹¹ CGD (2021) From Displacement to Development. How Kenya Can Create Shared Growth by Facilitating Economic Inclusion for Refugees [Du déplacement au développement : Comment le Kenya peut susciter une croissance partagée en facilitant l'inclusion économique des réfugiés]

⁹² Bulman et Fairlie, 2016 ; Escueta et al., 2020 ; Evans et Mendez Acosta, 2021

⁹³ UNESCO (2018). A Lifeline to learning: leveraging mobile technology to support education for refugees [Une aide à l'apprentissage : Tirer parti de la technologie mobile pour soutenir l'éducation des réfugiés]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261278>

⁹⁴ How Turkish mobile operators are helping the vast Syrian refugee population to help themselves [Comment les opérateurs de téléphonie mobile turcs aident la vaste population de réfugiés syriens à s'aider elle-même] <https://www.computerweekly.com/feature/How-Turkish-mobile-operators-are-helping-the-vast-Syrian-refugee-population-to-help-themselves>

⁹⁵ Chris McBurnie. (2020). The role of interactive radio instruction in the coronavirus (COVID-19) education response [Le rôle de l'instruction interactive par radio dans la réponse éducative au coronavirus (Covid-19)].

⁹⁶ Jennifer Ho et Hetal Thukral. (2009). 'Tuned in to Student Success: Assessing the impact of interactive radio instruction for the hardest-to-reach', [À l'écoute de la réussite des étudiants Évaluation de la portée de l'enseignement par radio interactive pour les élèves les plus difficiles à atteindre] Journal of Education for International Development.

⁹⁷ UNICEF (2021) Reimagining Girls' Education Solutions to Keep Girls Learning in Emergencies [Reimaginer l'éducation des filles. Solutions pour que les filles continuent à apprendre dans les situations d'urgence].

⁹⁸ Joe Hallgarten, Kristine Gorgen et Kate Sims. (2020). « Report Overview of Emerging Country-Level Response to Providing Educational Continuity under COVID-19: What are the lessons learned from supporting education in conflicts and emergencies that could be relevant for EdTech-related responses to Covid-19? » [Résumé du rapport sur la réponse émergente au niveau des pays pour assurer la continuité de l'éducation dans le cadre du Covid-19 : Quels sont les enseignements tirés du soutien à l'éducation dans les conflits et les situations d'urgence qui pourraient être pertinents pour les réponses liées aux technologies de l'information et de la communication dans le cadre du Covid-19 ?]

⁹⁹ UNICEF (2021) Reimagining Girl's Education [Réimaginer l'éducation des filles.] Solutions to keep girls learning in emergencies [Solutions pour que les filles continuent à apprendre dans les situations d'urgence]



et des smartphones pour y accéder ensuite hors ligne.

Particulièrement utiles pour les apprenants au niveau secondaire où le programme scolaire est plus avancé, les tablettes peuvent compenser le manque de manuels, de supports pédagogiques, de salles de classe et d'enseignants¹⁰⁰. En Zambie, l'évaluation du programme [GirlsRead](#) ! [Les filles lisent !] a montré que les liseuses améliorent les compétences élémentaires en lecture et écriture des filles inscrites en 5e. Les estimations indiquent que les filles ayant utilisé une liseuse ont obtenu des résultats significativement meilleurs sur deux évaluations d'alphabétisation élémentaire (lecture et écriture) ainsi que sur le raisonnement non verbal, par rapport aux filles du groupe témoin¹⁰¹. [Can't Wait to Learn](#) [Impatients d'apprendre] est un programme de War Child Holland, qui utilise des procédés (ou jeux) « ludo-éducatifs » basés sur le programme scolaire national pour améliorer l'apprentissage des enfants déscolarisés en âge de fréquenter l'école primaire au Soudan, au Tchad, en Jordanie et au Liban. Les apprenants jouent individuellement et peuvent avancer à leur propre rythme. Le programme scolaire intègre des témoignages des enfants, des commentaires des participants et des dessins de concepteurs locaux comme base de l'environnement d'apprentissage. Les résultats d'une évaluation rigoureuse ont montré que les scores des enfants aux tests oraux de mathématiques ont doublé, alors que les élèves du groupe témoin n'ont pas amélioré leurs scores pendant la même période¹⁰².

Outre les compétences fondamentales, l'instruction qui dépasse la lecture, l'écriture et le calcul est essentielle aux adolescents destinés à participer à l'économie de la connaissance.

Les compétences transférables, les compétences numériques et l'enseignement des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques – y compris les connaissances, les compétences, les attitudes qui permettent aux adolescents d'apprendre, de se socialiser, de travailler dans des environnements numériques – doivent impérativement figurer dans les programmes d'éducation et d'autonomisation du 21e siècle.¹⁰³ Les compétences numériques constituent, en particulier dans les contextes fragiles et de crise, un moyen important d'accéder à des possibilités d'apprentissage, à des moyens de subsistance plus larges et à des passerelles vers l'entrepreneuriat. En outre, ne pas investir explicitement dans l'enseignement des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques pour les adolescentes et les adolescents en situation de handicaps exclura les filles et les femmes de toute une série de professions futures qui exigeront des compétences techniques. De nombreux travaux de recherche sont nécessaires pour renforcer les compétences numériques des adolescents et évaluer les moyens d'améliorer les compétences STEM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques) et numériques.

Les technologies éducatives promettent également de soutenir le bien-être émotionnel et psychosocial des adolescents.

Une évaluation d'impact de l'application « [EduApp4Syria](#) », un jeu d'apprentissage sur smartphone pour les enfants syriens en âge de fréquenter l'école primaire, a révélé des améliorations

ÉTUDE DE CAS 4 :



Approches inclusives grâce au programme Leh wi Lan en Sierra Leone

Leh wi Lan en Sierra Leone est un programme qui vise à améliorer les résultats d'apprentissage en anglais et en mathématiques au niveau secondaire. Le programme comporte quatre objectifs clés : sécuriser les écoles pour les adolescentes, renforcer les capacités de prestation de services au niveau central et du district, améliorer les conditions d'enseignement, et renforcer le suivi et l'apprentissage. Bien que le programme soit actuellement en cours d'évaluation, il est le modèle d'un certain nombre de bonnes pratiques, notamment :

- Un apprentissage axé sur l'élève
- L'amélioration de la collecte de données grâce à des tablettes équipées du logiciel Tangerine qui permet le recueil et la présentation de données scolaires.
- La mise en place d'un programme de développement professionnel utilisé en classe et destiné aux enseignants d'anglais et de mathématiques, proposé par des agents de soutien des écoles.
- Amélioration des possibilités d'apprentissage de plus de 2 000 enfants souffrant de handicaps grâce à des dispositifs d'aide, notamment 940 livres en langue anglaise imprimés en braille pour les établissements spécialisés, des enregistreurs vocaux pour 114 enfants aveugles et des lunettes pour 2 085 enfants malvoyants.

Source : <https://mbsse.gov.sl/leh-wi-lan/>

statistiquement significatives de la fluidité de la lecture orale, mais a également conduit à des améliorations du bien-être psychosocial des enfants¹⁰⁴. Il a également été démontré que la technologie aide les adolescentes à créer des réseaux et à entretenir des relations académiques constructives. Des entretiens approfondis avec des réfugiées adolescentes somaliennes dans les camps de réfugiés de Dadaab au Kenya ont permis d'identifier la technologie mobile comme la clé permettant de construire des réseaux de pairs de soutien, qui à leur tour ont attisé l'envie des filles dans ces camps

¹⁰⁰ UNESCO. (2018). « A Lifeline to Learning: Leveraging mobile technology to support education for refugees », [Une aide à l'apprentissage : Tirer parti de la technologie mobile pour soutenir l'éducation des réfugiés], UNESCO, France.

¹⁰¹ Mench et al (2021) Effects of an e-reader intervention on literacy, numeracy and non-verbal reasoning among adolescent girls in Zambia [Effets de l'utilisation de liseuses électroniques sur la lecture, l'écriture, le calcul et le raisonnement non verbal chez les adolescentes en Zambie]

¹⁰² UNICEF (2021) Reimagining Girls' Education Solutions to Keep Girls Learning in Emergencies [Reimaginer l'éducation des filles. Solutions pour que les filles continuent à apprendre dans les situations d'urgence]

¹⁰³ UNICEF (2020) Towards an equal future: Reimagining girls' education through STEM [Vers un avenir égalitaire : Réimaginer l'éducation des filles grâce aux sciences, aux technologies, à l'ingénierie et aux mathématiques]

¹⁰⁴ Comings, J. (2018). Assessing the impact of literacy learning games for Syrian refugee children: An executive overview of Antura and the Letters and Feed the Monster impact evaluations [Évaluer l'impact des jeux d'alphabétisation pour les enfants réfugiés syriens : Un aperçu exécutif d'Antura et des évaluations d'impact de Letters et Feed the Monster]. Washington D.C.: World Vision et Fondation pour l'éducation et le développement des technologies de l'information.



de réfugiés à poursuivre leur éducation¹⁰⁵. Un soutien psychosocial plus profond et plus efficace nécessitera inévitablement une présence individualisée et en face à face, nécessitant de nombreuses ressources, mais les études de cas donnent à penser que les technologies peuvent être une solution rapide et à court terme pour atteindre les enfants et les adolescents dans des contextes de crise.

Les urgences et les crises peuvent être un catalyseur pour améliorer les données d'éducation à l'échelle du système. La technologie permet de ventiler la cartographie des apprenants vulnérables, et donne un aperçu des répercussions des situations d'urgence sur des localités ou des groupes particuliers. On observe un certain nombre de développements prometteurs sur ce front. Au Kenya, en Éthiopie, au Rwanda et en Malaisie, FHI360 a développé une application personnalisée pour le HCR afin de collecter des données dans les camps de réfugiés et les communautés d'accueil. Cette application a également été utilisée au Liberia pour aider le ministère de l'Éducation à renforcer leur compréhension de la capacité du système éducatif après la guerre civile qui a duré 14 ans et l'épidémie d'Ebola en 2014¹⁰⁶. Au Soudan du Sud, les collecteurs de données ont été équipés de téléphones Android avec une fonctionnalité GPS pour recueillir les données EMIS de plus de 1 900 écoles¹⁰⁷. Plus récemment, l'application pour smartphone Mobenzi a été utilisée pour collecter des données similaires en Syrie¹⁰⁸. En Sierra Leone, un consortium d'ONG a adopté une « culture des données » améliorée développée pendant l'épidémie d'Ebola pour stimuler les améliorations de la collecte de données et les actions fondées sur les données par le biais du programme d'éducation secondaire « Leh Wi Learn »¹⁰⁹.

Pour se préparer aux futurs conflits, maladies, catastrophes naturelles et urgences liées au climat, il est nécessaire de renforcer la résilience du système en investissant dans des approches d'apprentissage mixtes. L'expérience pousse à penser que les approches multimodales sont les plus prudentes dans les contextes à faible capacité, y compris une combinaison d'interventions qui peuvent être généralisées ou réduites en fonction de la capacité locale et des étapes de réouverture des établissements scolaires. En outre, la technologie éducative peut être exploitée dans les domaines où elle peut apporter des gains rapides, tels que la facilitation des évaluations formatives, ou la réunion des enseignants et des étudiants en groupes, la personnalisation et la cadence du programme scolaire en fonction du niveau de chaque étudiant, ou la facilitation de nouvelles formes d'accessibilité pour les adolescents en situation de handicaps. L'intégration d'aides visuelles, d'interprétations en langue des signes ou de capacités de lecture à voix haute peut améliorer l'accessibilité pour les adolescents en situation de handicaps. Des supports linguistiques/psychosociaux peuvent également être incorporés dans le programme scolaire pour aider les apprenants déplacés. Il est cependant nécessaire de disposer de davantage

de données factuelles sur les approches qui fonctionnent le mieux dans différents types d'urgences.

Soutenir les enseignants en période de crise ou de situation fragile pour améliorer l'apprentissage

Les enseignants sont la cheville ouvrière de toute innovation éducative. Les données factuelles démontrent que des enseignants qualifiés et compétents sont les meilleurs prédictors scolaires de l'apprentissage d'un élève, indépendamment de son niveau. Particulièrement dans le secondaire, les professeurs sont censés renforcer les compétences fondamentales tout en préparant simultanément les adolescents à développer des connaissances propres à une matière et des compétences socioémotionnelles avancées. En outre, les enseignants sont également en première ligne pour fournir un soutien psychosocial dans les situations d'urgence. La relation entre le bien-être des enseignants et le développement social et émotionnel des élèves est de plus en plus reconnue¹¹⁰.

Les efforts visant à améliorer l'apprentissage sont compliqués par le fait que les professeurs du secondaire sont en nombre insuffisant dans les situations d'urgence et les contextes de crise, en particulier le personnel enseignant féminin. La présence de femmes enseignantes dans les écoles a été liée à l'augmentation de la scolarisation, de la persévérance et des résultats d'apprentissage des filles¹¹¹. Pourtant dans le secondaire, seulement 38 % des professeurs dans les pays touchés par une crise sont des femmes, contre un peu plus de 50 % dans les pays à revenu intermédiaire et la moyenne mondiale. Leur nombre dans les pays à faible revenu est encore plus faible : au Tchad, seulement 7,9 % des professeurs du secondaire sont des femmes, 11,2 % en Mauritanie¹¹². Le mouvement mondial pour une éducation de qualité dans les contextes de crise exige que l'on se préoccupe du recrutement, du développement professionnel et du bien-être des enseignants professionnels et le bien-être. **Un certain nombre de leçons ont émergé de la littérature récente :**

- **Premièrement, les données factuelles empiriques montrent que la formation individualisée et répétée des enseignants, associée à une méthode ou une tâche spécifique, constitue le moyen le plus efficace de renforcer la capacité d'enseignement dans des interventions telles que l'apprentissage accéléré¹¹³.** Contrairement à une formation centralisée et basée sur des ateliers, le mentorat à long terme des enseignants ou leur accompagnement professionnel se sont avérés plus efficaces pour stimuler l'apprentissage¹¹⁴. Fournir aux enseignants des instructions claires sur l'apprentissage, y compris des plans de leçons scénarisés, s'est avéré avoir le plus grand impact sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement¹¹⁵. Un exemple est le projet « [Healing Classrooms](#) » [classes thérapeutiques] de l'International Rescue Committee (IRC) destiné aux réfugiés érythréens dans le nord de l'Éthiopie, où l'accompagnement

¹⁰⁵ Dahya, N., et Sarah Dryden-Peterson, 2016. Tracing Pathways to Higher Education for Refugees: The Role of Virtual Support Networks and Mobile Phones for Women in Refugee Camps [Tracer les voies de l'enseignement supérieur pour les réfugiés : Le rôle des réseaux de soutien virtuel et des téléphones portables pour les femmes dans les camps de réfugiés]. Comparative Education (décembre) :

¹⁰⁶ Hallgarten et al., 2020. Overview of emerging country-level response to providing educational continuity under COVID-19 [Résumé du rapport sur la réponse émergente au niveau des pays pour assurer la continuité de l'éducation dans le cadre du Covid-19]. Education Development Trust

¹⁰⁷ ibid

¹⁰⁸ ibid

¹⁰⁹ ibid

¹¹⁰ Falk, D., Varni, E., Finder, J., et Frisoli, P. (2019). Landscape Review: Teacher Well-being in Low Resource, Crisis, and Conflict-affected Settings [Analyse panoramique : Le bien-être des enseignants dans les régions à faibles ressources, en crise ou touchées par des conflits]. Education Equity Research Initiative : Washington, D.C.

¹¹¹ Naylor et Gorgen, 2020

¹¹² Réseau inter-agences pour l'éducation dans les situations d'urgence (INEE). 2021 Mind the gap: The state of girls' education in crisis and conflict [Attention à l'écart : L'état de l'éducation des filles dans les crises et les conflits].

¹¹³ AEWG (2020) Reigniting Learning: Strategies for Accelerating Learning Post-Crisis [Relancer l'apprentissage : stratégies pour accélérer l'apprentissage après une situation de crise]

¹¹⁴ Evans et Fei, 2019 ; Berlinski et Busso, 2017 ; Yoshikawa et al. 2015

¹¹⁵ Evans et Popova, 2015



virtuel par les pairs, le mentorat et les possibilités de poursuivre leur apprentissage ont été perçus de manière très positive par les enseignants lors des entretiens¹¹⁶.

- **Deuxièmement, étant donné les difficultés à déployer des professeurs qualifiés pendant les crises, en particulier des femmes enseignantes, les interventions qui font appel à du personnel parascolaire ou à des tuteurs communautaires, se sont avérées efficaces pour améliorer l'apprentissage (bien que les données factuelles concernent essentiellement l'école primaire)¹¹⁷.** En outre, dans les contextes de déplacement, l'embauche d'enseignants parmi les réfugiés peut également contribuer à résoudre les problèmes aigus de pénurie de personnel enseignant dans les contextes de réfugiés et de populations déplacées à l'intérieur de leur propre pays. Les programmes dans les situations d'urgence et de crise doivent également intégrer des interventions visant à soutenir le bien-être émotionnel des enseignants. Les enseignants, comme les autres, sont également susceptibles de subir des pertes, et donc, d'avoir besoin de soutien. Une fermeture prolongée est également susceptible d'influer sur leur motivation, sans négliger les risques de perte de revenus¹¹⁸.
- **Troisièmement, il est nécessaire de renforcer l'orientation liée aux différentes approches techno-pédagogiques.** La pandémie de Covid-19 a révélé que de nombreux enseignants n'étaient pas préparés à communiquer et à enseigner à l'aide d'outils en ligne et à distance. Aider les enseignants à maîtriser les utilisations pratiques et appropriées des technologies doit constituer une part essentielle des stratégies sectorielles pour améliorer l'équité, la qualité et la résilience des systèmes éducatifs.

¹¹⁶ Kirk et Winthrop, 2007

¹¹⁷ Bannerjee et al., 2006

¹¹⁸ Initiative pour l'éducation inclusive (IEI) de la Banque mondiale (2021) *Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities* [Virage vers l'inclusion : Tirer les leçons de la crise du Covid-19 pour les apprenants handicapés]



6 Améliorer l'apprentissage des adolescentes en particulier

Les études sur les programmes ventilés par genre constatent que les principaux obstacles à l'apprentissage sont communs aux garçons et aux filles. Dans l'ensemble, les données factuelles indiquent que l'amélioration de l'enseignement et de la pédagogie est l'intervention la plus efficace pour les deux sexes¹¹⁹. Cependant, alors que les interventions générales permettent de gérer efficacement les difficultés partagées en matière d'éducation, les interventions ciblées sur les filles sont pertinentes pour traiter des difficultés qui sont plus importantes pour les filles (par exemple, l'accès à l'école), ou les obstacles qui sont uniques aux filles (par exemple, la procréation chez les adolescentes)¹²⁰. La fragilité, les crises et les urgences exacerbent et perpétuent ces risques physiques, et prennent une importance accrue. Pour améliorer l'apprentissage des filles, les décideurs politiques doivent s'attaquer simultanément aux obstacles pédagogiques et aux différents obstacles spécifiques aux filles.

Les données factuelles de référence concernant les adolescentes peuvent être divisées en deux catégories. Tout d'abord, une base robuste de données factuelles concerne l'assouplissement des contraintes économiques (élimination des frais de scolarité, bourses d'études et transfert d'argent liquide), et les obstacles physiques à l'accès (amélioration de l'accès à l'école par une offre accrue, réduction des distances et sécurité). Ces interventions allègent les principales contraintes associées à l'accès à la scolarisation et se sont avérées efficaces pour stimuler l'accès et l'apprentissage tant dans des contextes fragiles que non fragiles¹²¹. Ensuite, les interventions qui favorisent les compétences de vie, le mentorat, les espaces sûrs pour les filles, ou qui améliorent l'assainissement, ont des associations prometteuses avec le bien-être émotionnel et les compétences transférables pour les adolescents. Peu de données factuelles empiriques indiquent cependant des améliorations de l'apprentissage académique¹²². Ces domaines, ainsi que d'autres où les données probantes sont limitées, offrent aux décideurs politiques et aux chercheurs la possibilité de continuer à innover et à tester des programmes. La rubrique suivante met en évidence les données factuelles actuelles et les meilleures pratiques (y compris des exemples pertinents provenant de contextes à faible revenu mais sans crise) :

Soutien économique aux adolescentes

Suppression des frais de scolarité : Semblables à la suppression des frais de scolarité dans le primaire, les changements de politique au niveau secondaire ont montré qu'ils augmentaient l'accès et l'apprentissage dans tous les pays. L'octroi de bons pour couvrir les frais d'un établissement secondaire privé en Ouganda a augmenté le nombre d'étudiants passant l'examen de sortie de 16 %, sans baisse des résultats aux tests, tandis qu'en Colombie et au Pakistan, il a amélioré à la fois les résultats aux

tests et les taux d'achèvement des études secondaires pour les filles (bien que les garçons en aient bénéficié au même taux)¹²³. En Gambie, la suppression des frais de scolarité dans le secondaire pour les filles a augmenté le nombre de filles passant l'examen de sortie du secondaire de plus de 50 %, tout en améliorant également les notes aux tests¹²⁴. En Tanzanie, un programme qui a payé les frais de scolarité pour les filles vulnérables a généré de meilleurs résultats aux tests pour les filles que dans les écoles de comparaison, tout en réduisant le nombre d'abandons¹²⁵.

Bourses d'études : Contrairement aux garçons, l'éducation n'est souvent pas considérée comme un investissement valable pour les adolescentes¹²⁶. Il a été démontré que les bourses d'études compensent certains des coûts directs et indirects, mais améliorent également une foule de compétences fondamentales et transférables. Par exemple, un programme de bourses d'études en République démocratique du Congo attribuées à plus de 100 000 filles en fin de primaire et au collège a stimulé les résultats en lecture et en mathématiques¹²⁷. L'octroi d'une bourse d'études aux jeunes ghanéens ayant réussi l'examen d'entrée dans le secondaire a permis d'obtenir de meilleurs résultats aux tests de lecture et de mathématiques, ainsi qu'une augmentation des taux d'achèvement du lycée pour les filles, une plus grande probabilité d'inscription dans l'enseignement supérieur, en plus d'une diminution du nombre de grossesses, d'une meilleure connaissance de la politique, d'un engagement dans les médias et d'une plus grande probabilité d'avoir un compte bancaire¹²⁸.

Transferts d'argent liquide : Les transferts d'argent sont un outil largement utilisé pour faire face aux risques de protection sociale, ainsi que pour favoriser les objectifs liés à la santé et à l'éducation. La plupart des études font état d'impacts cohérents et positifs sur l'inscription des filles dans les établissements scolaires, avec des répercussions plus élevées pour les programmes conditionnels, mais une incidence moindre sur les résultats aux tests¹²⁹. Adapter les interventions de transfert d'argent et d'actifs à l'âge des filles, et éventuellement à leur fréquentation scolaire, peut aider à atténuer les risques de chocs économiques pendant les urgences et les crises. Par exemple, au Malawi, les données d'un essai comparatif randomisé contrôlé (ECR) par les pairs ont révélé que les transferts conditionnels influent davantage sur la réduction des taux d'abandon scolaire chez les adolescentes par rapport aux transferts non conditionnels¹³⁰. Dans le cadre du [Programme de transfert conditionnel d'argent pour l'éducation](https://www.unicef.org/turkey/en/conditional-cash-transfer-education-ccte-programme) pour les élèves réfugiés syriens (ciblant à la fois le primaire et le secondaire), les familles ont reçu un soutien en espèces tous les deux mois grâce à la Kızılaycard à condition que l'assiduité de l'enfant soit au minimum de 80 %. Une évaluation récente a démontré les impacts positifs du programme¹³¹. Les programmes conditionnels

¹¹⁹ Voir les analyses de données probantes, notamment : Evans et Yuan (2019), Psaki et al. (2021), Bergstrom et Ozler (2021)

¹²⁰ Psaki et al. (2021)

¹²¹ Psaki et al., (2021)

¹²² Evans et al., (2021)

¹²³ Evans et al., (2021)

¹²⁴ Blimpo et al., (2019)

¹²⁵ Sabates et al., (2021)

¹²⁶ Alam et al., (2016)

¹²⁷ Randall et Garcia, (2020)

¹²⁸ Duflo et al., (2021d)

¹²⁹ Baird et al., (2014) ; Evans et al., (2020)

¹³⁰ Baird et al., (2011)

¹³¹ UNICEF (2021) The Conditional Cash Transfer for Education (CCTE) Programme [Le programme de transfert conditionnel d'argent pour l'éducation] <https://www.unicef.org/turkey/en/conditional-cash-transfer-education-ccte-programme>



sont cependant difficiles à mettre en œuvre pendant une crise et dans une situation d'urgence, car les capacités administratives et les données nécessaires peuvent ne pas être disponibles. Dans de telles situations, d'autres approches inconditionnelles peuvent être envisagées.

Programmes d'alimentation scolaire : les programmes d'alimentation scolaire incitent fortement les adolescents à rester à l'école, en particulier dans les contextes de conflit où les perspectives de revenus sont rares. En 2019, 38 % des 17 millions d'enfants soutenus par les [programmes d'alimentation scolaire mis en place par le Programme alimentaire mondial](#) se trouvaient dans des pays touchés par des conflits ou des crises¹³². L'alimentation scolaire dans les situations d'urgence peut également contribuer à la protection des adolescentes contre le mariage forcé/précoce, et diverses formes de travail infantile. Une étude récente menée dans des régions du Mali touchées par le conflit a montré que l'alimentation scolaire avait un impact positif sur la scolarisation des jeunes, avec une augmentation d'environ 10 points de pourcentage par rapport au groupe témoin, en plus de diminuer la participation des filles à tout type de travail d'environ 10 points de pourcentage¹³³. En outre, alors que des études antérieures ont montré que les repas scolaires stimulent les inscriptions, des évaluations récentes suggèrent également des améliorations de l'apprentissage des élèves, en particulier pour les filles¹³⁴. Alors que les données factuelles de référence sur l'alimentation scolaire concernent le primaire, des interventions alimentaires en milieu scolaire de moindre ampleur ciblent les adolescents, et sont susceptibles d'avoir des répercussions similaires¹³⁵.

Améliorer physiquement l'accessibilité et la sécurité des écoles

Construire des écoles ou des centres d'apprentissage plus proches des filles a donné de bons résultats. Si que la construction d'écoles peut être difficile dans les contextes de conflit et de crise, les centres d'apprentissage communautaires ou non formels sont très utiles au niveau du primaire. En Afghanistan, la mise en place d'écoles primaires communautaires/villageoises à proximité des habitations des enfants a entraîné une augmentation de la scolarisation des filles de 52 %, et des résultats moyens aux tests d'un écart-type de 0,65 (contre 0,4 pour les garçons). Dans les zones touchées par l'insurrection de Boko Haram au Nigeria, un programme renforçant l'accès à une éducation sûre par le recours à des espaces d'apprentissage semi-permanents ciblant les adolescents a constaté des gains d'apprentissage significatifs, les filles faisant état, en moyenne, de progrès plus importants que les garçons en matière de reconnaissance des chiffres¹³⁶. Ces dernières années, les partenariats public-privé (PPP) ont été considérés comme une possibilité permettant d'élargir l'offre en matière d'établissements secondaires, lorsque les ressources et les capacités publiques sont limitées. Cependant, les diverses approches de privatisation de l'éducation, par des bons d'achat, des subventions et les démarches par charte/contrat, restent

controversées, et les données concernant leurs répercussions sur l'apprentissage restent mitigées¹³⁷.

La fourniture d'options de transport s'est également avérée prometteuse pour atténuer les difficultés à se rendre à l'école (problème de distance). Dans les situations de conflit, les services de transport peuvent atténuer les risques sécuritaires rencontrés par les adolescentes. À Mafrqa, en Jordanie, par exemple, des organisations locales ont mis en place un système de covoiturage avec les familles qui possèdent une voiture, et à Ramtha, l'UNICEF a permis de mettre en place un service de bus scolaire. Les réfugiés palestiniens vivant dans un camp libanais ont créé un « bus pédestre » pour sécuriser les déplacements des adolescentes vers et depuis l'école¹³⁸. Des évaluations rigoureuses provenant de contextes hors crise apportent également des données factuelles convaincantes. Un programme de transfert d'argent liquide en Inde a permis l'achat de bicyclettes à plus de 150 000 filles, réduisant non seulement les disparités entre les sexes dans l'enseignement secondaire, mais augmentant de 12 % la part de filles réussissant l'examen de fin d'études secondaires dont l'enjeu est très important¹³⁹. De même, un programme en Zambie qui distribuait des vélos aux filles en classe de 5e s'est avéré améliorer les résultats en mathématiques, tout en réduisant l'absentéisme, le temps de trajet et le harcèlement¹⁴⁰.

Espaces sécurisés, mentorat féminin et modèles positifs pour les adolescentes

Des données rigoureuses montrent de plus en plus que le fait d'offrir aux filles un mentorat et des modèles positifs peut améliorer leur apprentissage, ainsi que d'autres résultats sociaux. Un certain nombre de programmes innovants ont été mis en œuvre en Afrique et en Asie du Sud-Est. Une évaluation indépendante du [Programme de guide de l'apprenant soutenu par la CAMFED](#) en Tanzanie, qui déploie des lycéennes pour soutenir les études d'autres élèves féminines, a révélé que les filles fréquentant les établissements bénéficiaires étaient 33 % moins susceptibles d'abandonner, et leur taux d'apprentissage doublait (en mathématiques et en anglais), par rapport aux groupes de comparaison¹⁴¹. Une autre expérience a révélé que le fait de montrer à des élèves du secondaire en Ouganda un film mettant en scène une adolescente ougandaise disposant de peu de revenus gagnant aux échecs a amélioré les résultats des élèves aux tests avec un écart-type de 0,13. Les répercussions étaient plus marquées en mathématiques¹⁴². De même, en Inde, des études montrent que réserver des postes aux femmes dans les conseils de village a suscité des ambitions et renforcé la scolarisation des filles¹⁴³. D'autres interventions ont trouvé des avantages sociaux tels qu'une fertilité ou des mariages différés. [Girl Empower](#) [Autonomisation des filles] est une intervention de mentorat proposée aux adolescentes de 13-14 ans au Liberia. Elle propose un mentorat féminin qualifié dans un espace sûr désigné par la communauté. Le programme n'a pas testé l'apprentissage, mais a réduit la probabilité d'un mariage précoce des adolescentes

¹³² World Food Programme (2020) State of School Feeding Worldwide [État de l'alimentation scolaire dans le monde en 2020].

¹³³ Aurino et al. (2019)

¹³⁴ Evans, Acosta et Yuan (2021)

¹³⁵ Drake et al. (2017)

¹³⁶ Perezniето et al. (2017)

¹³⁷ Pour une analyse des données factuelles sur les PPP, voir : Aslam, M. ; Rawal, S. ; Saeed, S. (2017). Public-Private Partnerships in Education in Developing Countries: A Rigorous Review of the Evidence [Partenariats public-privé dans l'éducation dans les pays en développement : Une analyse rigoureuse des données probantes] Ark Education

¹³⁸ Perezniето et al. (2017)

¹³⁹ Muralidharan et Prakash, 2017

¹⁴⁰ Fiala et al. (2020)

¹⁴¹ Hanahan (2021)

¹⁴² Riley (2019)

¹⁴³ Beaman et al. (2012)



et le nombre de partenaires sexuels et a renforcé la sécurité des pratiques sexuelles (sans toutefois réduire le nombre de grossesses).

Les environnements favorables aux filles jouent un rôle important dans la protection des enfants, bien que l'impact sur les apprentissages scolaires reste à voir. Les données factuelles actuelles indiquent cependant une amélioration des résultats socio-émotionnels. Dans les camps de Rohingya au Bangladesh, l'UNICEF a fourni un espace aux membres de la communauté pour tester un modèle éducatif de « séances réservées aux filles » destiné aux filles de 11 à 14 ans. Ces séances ont encouragé les filles à construire des réseaux sociaux, ont offert un soutien émotionnel et un mentorat, ainsi qu'un espace sûr où elles ont pu partager des informations et développer des compétences critiques en matière d'alphabétisation et de résolution de problèmes¹⁴⁴. Un programme ayant formé des clubs pour plus de 50 000 adolescentes en Ouganda et fourni une formation professionnelle et des informations sur la santé reproductive, a permis de réduire les grossesses adolescentes et à renforcer l'implication dans des activités génératrices de revenus quatre ans plus tard¹⁴⁵. Les meilleures pratiques sur la création d'environnements scolaires sûrs et non violents sont en cours de compilation par un certain nombre d'institutions, notamment la [Campagne de promotion de l'éducation des filles](#) (CAMFED), [Raising Voices](#) [Élever les voix] et le Programme mondial de la Banque mondiale pour des écoles sûres (GPSS).

Les programmes alternatifs et non formels offrent un point d'ancrage pour améliorer diverses compétences transférables. Un certain nombre d'études de cas montrent des effets prometteurs sur les compétences transférables, bien que les répercussions sur les résultats d'apprentissage restent peu concluantes¹⁴⁶. Par exemple, le [programme Nashatati](#) soutenu par l'UNICEF est une intervention parascolaire pour les enfants entre 12 et 15 ans (garçons et filles) en Jordanie – un contexte où la violence et l'intimidation restent un problème, en particulier pour les enfants réfugiés syriens. Le programme utilise le sport et les jeux pour favoriser les compétences de vie, la tolérance et l'appréciation de la diversité, et un sentiment d'appartenance partagé. Une évaluation participative a démontré que les enseignants et les élèves participant au programme ont amélioré leurs compétences en communication et en résolution de problèmes, et ont promu un plus grand sens de la communauté pour les adolescents¹⁴⁷. De même, le programme « [Power to Lead](#) » [Pouvoir de mener] de CARE a établi un programme de développement de l'encadrement destiné aux adolescentes au Yémen (ainsi que dans cinq autres pays), et a montré des résultats positifs sur les mesures des compétences d'encadrement et de la confiance en soi¹⁴⁸. Au Népal, le programme [STEM-II](#) a permis aux adolescentes d'acquérir des compétences financières, et il a été constaté qu'il améliorait la

confiance en soi, l'auto-efficacité, la capacité de prise de décision et d'action des filles.

Les évaluations dans des contextes hors crise montrent également des effets positifs sur diverses compétences socioémotionnelles et aptitudes de la vie quotidienne. Une évaluation en Zambie a révélé que les filles de 4e ayant entrepris une formation en techniques de négociation étaient plus à même de persuader leurs parents de l'intérêt de poursuivre leur éducation¹⁴⁹. Une intervention d'autonomisation des filles ayant désigné des « mobilisateurs sociaux » dans les écoles, qui dispensent des cours de compétences de vie et proposent un mentorat, a touché plus de 95 000 adolescentes dans neuf pays. En Inde, une évaluation expérimentale du programme a montré des effets positifs sur les taux de décrochage, en plus des compétences de vie telles que la planification de l'avenir, l'autonomisation et l'attitude envers les normes de genre, bien que ces gains ne se soient pas retrouvés dans les résultats aux tests¹⁵⁰.

Malgré les approches adoptées pour favoriser les compétences de vie des filles, ces programmes sont difficiles à évaluer et à comparer, étant donné que les interventions diffèrent considérablement selon les contextes. Il s'agit d'un domaine où la normalisation des définitions, des évaluations plus rigoureuses (isolant l'impact sur les compétences dans le cadre d'interventions à composantes multiples), et l'élargissement des groupes bénéficiaires pour inclure les adolescents en situation de handicaps apporteraient une valeur ajoutée aux décideurs politiques.

Équipements scolaires attentifs au genre : Gestion de l'assainissement et de la santé menstruelle

Globalement, les programmes EHA (eau, hygiène, assainissement) semblent être efficaces pour limiter la proportion d'abandons et d'absences, bien que les données factuelles sur l'apprentissage ne soient pas concluantes¹⁵¹. Une étude récente liée au programme national de construction de latrines dans les écoles en Inde, par exemple, n'a pas constaté d'augmentation de l'apprentissage, mais les filles et les garçons ont passé et réussi leurs examens officiels à des taux plus élevés¹⁵². Pour les filles les plus jeunes, la présence de latrines les incite à s'inscrire à l'école. En revanche, pour les adolescentes qui avaient atteint la puberté (c'est-à-dire en fin de primaire et au collège), seules les installations spécifiques à chaque sexe peuvent stimuler le nombre d'inscrits, ce qui suggère l'importance d'installations EHA séparées dans le secondaire¹⁵³.

De nombreuses adolescentes sont confrontées à la stigmatisation, au harcèlement et à l'exclusion sociale pendant leurs menstruations, un risque accru pour les adolescents en situation de handicaps¹⁵⁴. Les données relatives à la fourniture de matériel d'hygiène menstruelle et son effet sur l'accès ou l'apprentissage ne

¹⁴⁴ INEE (2021). Mind the gap: The state of girls' education in crisis and conflict [Attention à l'écart : L'état de l'éducation des filles dans les crises et les conflits].

¹⁴⁵ Bandiera et al. (2020)

¹⁴⁶ INEE 2018, Guidance Note: Facilitating psychosocial wellbeing and social and emotional learning [Document de référence de l'INEE sur le soutien psychosocial et l'apprentissage social et émotionnel pour les enfants et les jeunes] ; INEE 2016 INEE Background Paper on Psychosocial Support and Social & Emotional Learning for Children & Youth [Document de référence de l'INEE sur le soutien psychosocial et l'apprentissage social et émotionnel pour les enfants et les jeunes].

¹⁴⁷ UNICEF: Learning, Life Skills and Citizenship Education and Social Cohesion through game-based sports – Nashatati Programme [Apprentissage, éducation à la vie et à la citoyenneté et cohésion sociale grâce aux sports ludiques – Programme Nashatati]. <https://www.unicef.org/documents/learning-life-skills-and-citizenship-education-and-social-cohesion-through-game-based>

¹⁴⁸ Miske Witt & Associates Inc (2011) The Power to Lead Alliance (PTLA): Empowering Girls to Learn and Lead [L'Alliance Power to Lead (PTLA) : Donner aux filles les moyens d'apprendre et de diriger]. https://www.careevaluations.org/wp-content/uploads/PTLA-FINAL-EVALUATION-REPORT_MWAI.pdf

¹⁴⁹ Ashraf, N., Bau, N., Low, C., et McGinn, K. (2020). Negotiating a better future: How interpersonal skills facilitate intergenerational investment [Négocier un meilleur avenir : Comment les compétences interpersonnelles facilitent l'investissement intergénérationnel]. The Quarterly Journal of Economics, 135(2), 1095-1151.

¹⁵⁰ Edmonds et al., (2019)

¹⁵¹ Psaki et al. (2021) ; Evans Acosta et Yuan (2021)

¹⁵² Adukia, A. (2017).

¹⁵³ ibid

¹⁵⁴ Pour plus de détails, voir : UNICEF Guidance Note : Menstrual Health & Hygiene for Girls and Women with Disabilities [Note d'orientation : santé et hygiène menstruelles pour les filles et les femmes handicapées]. <https://www.unicef.org/documents/menstrual-health-hygiene-girls-and-women-disabilities>



© UNICEF/UN0389468/PANJWANI

sont pas concluants, mais montrent des répercussions positives sur le bien-être émotionnel des élèves¹⁵⁵. Les estimations récentes de l'absentéisme lié aux menstruations varient d'un pays à l'autre, avec des impacts estimés importants au Bangladesh et en Inde, mais de faibles effets au Kenya, au Malawi, au Népal et en Ouganda¹⁵⁶. Au Kenya, cependant, la fourniture de serviettes hygiéniques a réduit l'absentéisme et amélioré de manière significative le bien-être émotionnel et social des adolescentes¹⁵⁷. Tant l'impact des installations EHA, que la gestion de l'hygiène menstruelle (GHM) sont des domaines où des recherches supplémentaires sont nécessaires, mais les premiers résultats démontrent qu'ils restent des investissements valables même si l'incidence sur les résultats d'apprentissage est mitigée.

Ouvrir des passerelles pour que les filles puissent réintégrer les systèmes éducatifs pendant et après les grossesses reste un défi politique majeur¹⁵⁸. Il convient d'abord de se pencher sérieusement sur la suppression des interdictions éducatives pour les filles enceintes. Une étude des changements de politique dans neuf pays africains a noté que plus de filles enceintes étaient inscrites à l'école deux ans après la suppression des interdictions liées à la grossesse¹⁵⁹. D'autres parcours flexibles doivent être proposés aux adolescentes qui sont enceintes. Au cours de la première année de pandémie de Covid-19, le Kenya a vu une augmentation de 131 % du nombre de filles qui ont passé leurs examens d'études secondaires à l'hôpital après avoir accouché¹⁶⁰. En Sierra Leone,

suite à l'épidémie d'Ebola en 2014, le ministère de l'Éducation, des Sciences et des Technologies, a développé un programme d'éducation en situation d'urgence qui diffusait des leçons d'une heure à la radio, qui proposait des cours de mathématiques, d'anglais et d'éducation civique cinq jours par semaine par tranches de 30 minutes. Lorsque les écoles ont rouvert après 9 mois de fermeture, le ministère de l'Éducation, des Sciences et des Technologies a mis en place un programme de rattrapage à l'échelle nationale pour aider les quelque 14 000 filles qui étaient enceintes, en plus des programmes d'éducation non formelle dans les centres d'apprentissage communautaires pour aider les filles enceintes et les mères adolescentes à poursuivre leurs études¹⁶¹.

En Tanzanie, sur les 60 000 élèves qui abandonnent l'enseignement secondaire chaque année, 5 500 le quittent en raison d'une grossesse¹⁶². Le [projet SEQUIP](#) de la Banque mondiale vise spécifiquement à maintenir les jeunes dans le cursus scolaire en recourant à deux voies d'apprentissage alternatives : les « écoles ouvertes » qui enseignent le programme scolaire secondaire en face à face et grâce à des programmes d'autoformation dans les centres éducatifs, ou les « collèges populaires de développement » situés principalement dans les zones périurbaines et semi-rurales, qui offrent des programmes résidentiels aux jeunes mères, ainsi que des services de garderie¹⁶³.

¹⁵⁵ Evans, Acosta et Yuan (2021)

¹⁵⁶ Benschaul-Tolonen et al. (2020)

¹⁵⁷ Benschaul-Tolonen et al. (2021)

¹⁵⁸ Evans, Acosta et Yuan (2021)

¹⁵⁹ Evans and Acosta (2020) "Lifting bans on pregnant girls in school," [Lever l'interdiction de scolarisation des filles enceintes] Lancet, vol. 396(10252), 667-668

¹⁶⁰ Kwauk et al. (2021)

¹⁶¹ AEWG (2020) Programmes de rattrapage scolaire : 10 principes pour aider les apprenants à se remettre à niveau et à renouer avec l'école

¹⁶² Banque mondiale : Document d'évaluation du programme SEQUIP. <https://projects.banquemondiale.org/fr/projects-operations/project-detail/P170480>

¹⁶³ Banque mondiale : Document d'évaluation du programme SEQUIP. <https://projects.banquemondiale.org/fr/projects-operations/project-detail/P170480>



7 Renforcer l'inclusivité et la flexibilité de l'apprentissage pour les adolescents en situation de handicaps : enseignements tirés de la pandémie de Covid-19

L'apprentissage en ligne et à distance offre la possibilité de créer des systèmes de prestation éducative plus flexibles, plus équitables et plus inclusifs. Ces approches ont le potentiel d'alléger les contraintes rencontrées par les adolescents en situation de handicaps, notamment la distance géographique qui les sépare des centres d'apprentissage, les problèmes sensoriels (par exemple, la vision et l'audition) et les problèmes de mobilité (par exemple, le handicap physique), ainsi que les inégalités entre les sexes et les inégalités économiques. Le handicap n'est cependant pas un attribut unique, il s'inscrit dans un large spectre, et même les adolescents présentant de légères difficultés d'apprentissage, comme des troubles de l'attention, peuvent trouver difficile de s'automotiver à travailler de manière indépendante devant un ordinateur ou un appareil.

Il est important de tenir compte de l'éventail des obstacles auxquels sont confrontés les adolescents en situation de handicaps lors de l'élaboration des politiques et des programmes.

L'apprentissage des adolescents en situation de handicaps est compliqué par les problèmes d'accessibilité des technologies numériques, le manque de matériel accessible et d'instruction spécialisée nécessaire, les différentes capacités à s'impliquer et s'approprier le programme scolaire, ainsi que la priorité accordée à leur apprentissage au sein de leur foyer. Les bailleurs de fonds, les praticiens et les chercheurs s'intéressent de plus en plus aux défis auxquels sont confrontés les jeunes en situation de handicaps comme le souligne le [Rapport mondial de suivi de l'éducation de l'UNESCO sur l'inclusion de 2020](#). Une récente enquête Covid-19 de l'Initiative éducation inclusive (IEI) sur les enfants en situation de handicaps met en évidence les contraintes qui se recoupent et auxquelles les adolescents en situation de handicaps ont été confrontés au cours de la pandémie, notamment :

- **Un accès inéquitable aux technologies numériques, notamment à Internet et aux appareils numériques.** Une enquête de la Banque mondiale a révélé que seulement 46 % des parents d'enfants en situation de handicaps avaient accès à Internet, et une part encore plus faible (25 %) a indiqué que les programmes Internet avaient été conçus de manière à pouvoir être accédés et utilisés par des enfants handicapés¹⁶⁴. Compte tenu de la fracture numérique entre les sexes, ce déficit est susceptible d'être plus prononcé pour les adolescentes en situation de handicaps. En outre, même lorsque le foyer dispose

d'Internet et des appareils adéquats, la dynamique au sein des familles implique parfois que les frères et sœurs ont la priorité pendant les heures de cours.

- **Accès limité ou inexistant aux dispositifs d'assistance ou aux supports pédagogiques accessibles.** Même si les élèves avaient accès à l'infrastructure TIC et aux dispositifs technologiques, l'« utilité » de chaque dispositif ou matériel se définit par les contraintes physiques, cognitives et comportementales de chaque élève. Par exemple, 80 % des apprenants en situation de handicaps ont déclaré que la télévision, les téléphones portables et les smartphones n'étaient pas « utiles » à leur apprentissage¹⁶⁵. Toute plateforme éducative à distance comporte des compromis, et chaque modalité/platforme peut simultanément inclure et exclure certains segments d'une population. La diffusion de l'éducation (par voie radiophonique ou télévisuelle) signifie que la livraison se fait généralement dans une seule langue. La radio, bien que la plus répandue, présente des difficultés d'accès aux élèves sourds, malentendants ou sourds et aveugles.
- **Différences dans la capacité des parents ou des adultes s'occupant de jeunes à soutenir l'apprentissage des élèves à la maison.** De nombreuses plateformes d'apprentissage à distance exigent une implication importante des parents et supposent que les adultes concernés maîtrisent la langue d'enseignement, ou que les responsabilités professionnelles des adultes sont suffisamment flexibles pour leur permettre d'endosser le rôle de prestataires éducatifs. Les apprenants issus de familles marginalisées sont encore plus désavantagés, ce qui renforce les difficultés intersectionnelles auxquelles sont confrontés les adolescents en situation de handicaps.

Bien que l'on comprenne mieux la nature des obstacles intersectionnels superposables auxquels sont confrontés les adolescents en situation de handicaps, on dénote un manque d'évaluations rigoureuses des programmes destinés à ces jeunes handicapés. Ce que nous savons est prometteur, mais peu concluant. Par exemple, le [programme GATE-GE](#) en Sierra Leone a soutenu les collégiennes marginalisées porteuses de handicaps. Alors qu'une évaluation a révélé que le projet a contribué à l'émergence d'un ensemble de conditions favorables à l'apprentissage des adolescents en situation de handicaps, cela

FIG. 5 SUPERPOSITION DES ENTRAVES À L'ÉDUCATION DES ADOLESCENTS EN SITUATION DE HANDICAPS
SOURCE: WORLD BANK IEI (2021) PIVOTING TO INCLUSION: LEVERAGING LESSONS FROM THE COVID-19 CRISIS FOR LEARNERS WITH DISABILITIES -
TRADUCIDA PARA ESTE DOCUMENTO.



¹⁶⁴ Initiative pour l'éducation inclusive (IEI) de la Banque mondiale (2021) Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities [Virage vers l'inclusion : Tirer les leçons de la crise du Covid-19 pour les apprenants handicapés]

¹⁶⁵ ibid



ÉTUDE DE CAS 5 :

Apprentissage inclusif à distance au Rwanda pendant le Covid-19

Suite aux fermetures d'écoles en 2020, le Conseil de l'éducation rwandais (REB) s'est rapidement mobilisé pour élaborer et fournir un programme d'apprentissage à distance à plus de 3 millions d'élèves du primaire et du secondaire. Les premières leçons radiophoniques ont été diffusées le 4 avril 2020, et les leçons conçues ont été diffusées 7 jours par semaine sur 10 stations de radio (qui ensemble couvrent la majeure partie du pays) et 8 chaînes de télévision (qui ont une couverture nationale, mais moins de familles ont accès à la télévision).

Le programme rwandais est unique dans son caractère inclusif, puisqu'il a donné la priorité au soutien des élèves en situation de handicaps ou ayant des difficultés d'apprentissage, ainsi qu'à ceux qui n'ont pas accès à la technologie. Par exemple, le REB a créé des lecteurs supplémentaires numériques accessibles en kinyarwanda et un manuel scolaire pour les élèves des petites classes avec le soutien de l'UNICEF de l'Agence américaine pour le développement international (USAID). Ces supports ont respecté les principes de conception universelle de l'apprentissage et ont inclus une composante en langue des signes rwandaise. Tous les supports ont été partagés avec les familles rwandaises par le biais de plusieurs canaux, y compris la plateforme d'apprentissage en ligne du REB, YouTube, WhatsApp, la radio et la télévision.

Pour assurer un accès équitable aux dispositifs d'apprentissage à distance, avec le soutien de Save the Children, le REB a distribué 950 radios à énergie solaire aux familles de 10 districts, dans l'espoir d'augmenter le nombre de districts touchés. Pour s'assurer que l'inclusivité des leçons radiophoniques était respectée, le REB a imprimé et distribué les scripts des leçons radiophoniques en mathématiques, anglais et kinyarwanda aux élèves du primaire. Le REB, avec le soutien de l'UNICEF et d'Humanity & Inclusion a complété les leçons télévisées avec une interprétation en langue des signes pour aider les élèves sourds.

Pour aider les parents, le REB a diffusé des conseils visant à compléter les supports pédagogiques. Par exemple, les professeurs principaux et des volontaires communautaires formés ont été déployés pour contacter les familles d'enfants handicapés par téléphone ou par des visites à domicile, afin de s'assurer que les enfants interagissent avec le support d'apprentissage et restent mobilisés pendant la période de fermeture des écoles. Les jeunes en situation de handicaps ont également été invités à soutenir les familles qui ont des enfants handicapés plus jeunes, renforçant ainsi les systèmes de soutien communautaire.

Source : Initiative pour l'éducation inclusive (IEI) de la Banque mondiale (2021) Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities [Virage vers l'inclusion : Tirer les leçons de la crise du COVID-19 pour les apprenants handicapés]

n'a pas réellement influencé les acquis concrets d'apprentissage¹⁶⁶. D'autre part, les données factuelles issues de Chine (qui n'est pas un pays en crise), montrent qu'un programme ayant fourni des lunettes à près de 30 000 élèves a amélioré les résultats des tests équivalant à près d'une année complète de scolarité pour les élèves ayant une mauvaise vision, bénéficiant à la fois aux filles et aux garçons¹⁶⁷.

Malgré le manque de données factuelles empiriques, les pays du monde entier ont démontré un certain nombre de bonnes pratiques faisant appel à des outils de haute ou de moindre technicité et garantissant l'accès à des dispositifs accessibles et un soutien aux parents. Au Guatemala, par exemple, la plateforme « [J'apprends à la maison](#) » a proposé des leçons vidéo sous-titrées pour les élèves malentendants, ainsi que des enregistrements audios pour permettre la lecture aux élèves aveugles, malvoyants ou ayant un accès limité aux textes imprimés. Le ministère colombien de l'Éducation a invité le ministère des TIC et le système de district pour les personnes handicapées à incorporer des stratégies pédagogiques visant à assouplir les programmes scolaires et le soutien à domicile, et a fourni un accès gratuit aux logiciels Jaws et ZoomText pour les élèves ayant un handicap visuel¹⁶⁸. En Éthiopie, le Centre pour le handicap et le développement a ouvert une ligne d'assistance téléphonique gratuite, un service de messagerie, et a établi des communautés

virtuelles de soutien pour fournir des informations pendant la pandémie¹⁶⁹. En outre, un lecteur audio alimenté par l'énergie solaire appelé MegaVoice a été déployé pour permettre aux étudiants aveugles d'accéder aux manuels scolaires et à d'autres supports de lecture et d'apprentissage¹⁷⁰. L'Özelim EDitimedeyim [Je suis spécial, je m'instruis] de la Turquie est une plateforme mobile conçue pour les étudiants présentant différents types de handicaps (par exemple, lecture de texte à voix haute sur l'écran, langue des signes et polices adaptées à la dyslexie)¹⁷¹.

Tandis que les écoles du monde entier rouvrent leurs portes, il est important de proposer davantage de parcours inclusifs pour les personnes handicapées. L'expérience récente de mise en œuvre a mis en évidence les grands principes pertinents pour améliorer l'accessibilité des adolescents en situation de handicaps¹⁷² :

A. Concevoir des démarches d'apprentissage en adoptant les principes de conception universelle de l'apprentissage. Les programmes qui présentent les supports par l'intermédiaire un seul canal, comme la salle de classe, ou le téléapprentissage par la télévision ou la radio, risquent d'exclure de différentes manières les apprenants en situation de handicaps. Pour améliorer l'accessibilité et la convivialité, l'élaboration du programme scolaire doit adopter les principes de conception universelle de l'apprentissage (UDL) pour permettre aux

¹⁶⁶ NFER (2021) Rapport d'évaluation finale du GATE-GEC

¹⁶⁷ Glewwe et al. (2016)

¹⁶⁸ UNESCO (2021) Disability inclusive COVID-19 response : Best Practices [Réponse au Covid-19 incluant le handicap : Meilleures pratiques].

¹⁶⁹ Initiative pour l'éducation inclusive (IEI) de la Banque mondiale (2021) Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities [Virage vers l'inclusion : Tirer les leçons de la crise du Covid-19 pour les apprenants handicapés]

¹⁷⁰ ibid

¹⁷¹ Vidal (2020)

¹⁷² Initiative pour l'éducation inclusive (IEI) de la Banque mondiale (2021) Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities [Virage vers l'inclusion : Tirer les leçons de la crise du Covid-19 pour les apprenants handicapés]



apprenants d'interagir avec le contenu de plusieurs façons, dans plusieurs formats et sur plusieurs plateformes. Les technologies doivent être adaptées et personnalisées pour soutenir les besoins individuels des élèves, et de nombreuses meilleures pratiques déploient simultanément le même programme scolaire grâce à des solutions non technologiques, peu technologiques et hautement technologiques. Les principes de conception universelle de l'apprentissage appellent également à une implication des experts locaux en éducation inclusive, des éducateurs spécialisés et des enseignants ressources, ainsi que des familles des adolescents en situation de handicaps afin de mieux comprendre leurs besoins et d'adapter le programme lorsque cela est possible.

B. Les ressources communautaires doivent être évaluées et utilisées rapidement en fonction des informations

supplémentaires, des dispositions éducatives ou du soutien financier. Au-delà de l'accès stable à l'électricité et à Internet, des dispositifs accessibles tels que des radios, des téléphones portables, des tablettes, doivent être distribués aux familles défavorisées afin de s'assurer que les enfants peuvent se connecter de différentes manières aux supports pédagogiques.

C. Renforcer le soutien aux enseignants : Il est nécessaire

de s'assurer que les enseignants sont en mesure d'assurer la continuité de l'apprentissage pour tous leurs élèves. Il est important de soutenir le bien-être et la résilience des enseignants, et de les équiper avec la technologie et la formation nécessaires pour répondre aux besoins des adolescents en situation de handicaps lorsque l'apprentissage en classe n'est pas possible. En période de perturbation, les enseignants sont en première ligne pour identifier et pallier la perte des apprentissages, d'autant plus que les adolescents en situation de handicaps sont les plus susceptibles d'avoir été exclus de l'éducation pendant les confinements liés au Covid-19.



8 Discussion : profils des données factuelles de référence et recommandations

Ce que nous savons

On observe un nombre croissant d'innovations et d'expérimentations en matière de programmation éducative dans les contextes de fragilité, de crise et d'urgence. Les premières données factuelles des passerelles multiples et flexibles – y compris celles qui soutiennent l'éducation accélérée – se sont révélées prometteuses dans l'amélioration des résultats d'apprentissage fondamentaux : la lecture, l'écriture et le calcul. Ces programmes ont tendance à proposer un « bouquet » d'interventions, et les meilleures pratiques prévoient généralement une exécution flexible ; des pédagogies interactives, pertinentes et structurées ; un programme scolaire condensé axé sur les compétences fondamentales ; ainsi qu'un regroupement des compétences et un enseignement différencié.

Concernant les adolescentes, certains domaines font l'objet d'un consensus émergent, tandis que des travaux de recherche supplémentaires sont nécessaires dans d'autres. Les données probantes sur les programmes s'attaquant aux contraintes économiques – rendre les écoles moins chères en supprimant les frais de scolarité, en proposant des bourses d'études, et alléger les obstacles physiques à l'école (par exemple, en construisant d'autres écoles et en multipliant les possibilités de transport) – sont considérées comme solides et constituent la part la plus importante des données factuelles de référence. Les interventions telles que la création d'espaces sûrs, l'acquisition d'aptitudes de la vie courante et l'amélioration de l'assainissement et de la gestion de la santé menstruelle, l'inclusion des filles enceintes n'ont généralement pas été évaluées par rapport aux résultats d'apprentissage. Les objectifs principaux de ces interventions – protéger les filles, promouvoir leur bien-être et les préparer à la vie après l'école – sont cependant importants en soi et se sont avérés efficaces pour stimuler les compétences transférables. En outre, bien que les études de cas ou les évaluations de petits échantillons ne soient pas en mesure d'informer directement les politiques à grande échelle, elles fournissent une preuve de concept et préparent la possibilité d'une évaluation future. Si l'on ne dispose pas de suffisamment de données factuelles quant aux interventions propres aux adolescents en situation de handicaps, un certain nombre de principes et de meilleures pratiques émergent, pouvant constituer un important programme de recherche.

Lacunes dans les données factuelles de référence

Dans les preuves actuelles, il existe un certain nombre de domaines qui bénéficieraient d'une attention politique et d'une recherche ciblée :

Tout d'abord, au niveau secondaire, les résultats d'apprentissage scolaires ne sont pas systématiquement mesurés ou documentés, pas plus que d'autres mesures du bien-être ou des compétences transférables. Les examens de programmes alternatifs, par exemple, soulignent la grande variation dans la façon dont les données sur les inscriptions, l'assiduité, la transition et l'apprentissage sont rapportées. Le nombre d'interventions qui mesurent effectivement les résultats d'apprentissage est très limité. La plupart d'entre elles sont axées sur les compétences élémentaires, à savoir la lecture, l'écriture et le calcul. Pour les

élèves du secondaire, il est nécessaire de disposer de mesures plus adaptées à l'âge, holistiques et normalisées, qui permettent d'appréhender les compétences et les capacités cognitives avancées. En outre, surtout dans les contextes de crise et pour les adolescents, il est nécessaire de disposer de mesures normalisées du bien-être psychosocial, de l'acquisition d'aptitudes à la vie quotidienne, des compétences socio-émotionnelles, de la préparation au travail et de la confiance en soi/efficacité générale.

Les données factuelles de référence actuelles sur les passerelles multiples et flexibles sont généralement limitées à des petits échantillons et à une absence de contrefactuels crédibles. En particulier dans les cas de crise et d'urgence, il est nécessaire de mieux comprendre comment les différentes voies d'accès peuvent être généralisées pour appuyer les objectifs généraux en matière d'apprentissage. Premièrement, la plupart des évaluations existantes sont considérées comme peu rigoureuses, car elles n'intègrent pas de contrefactuel crédible ou groupe de comparaison dans leurs conceptions. En d'autres termes, on ne sait pas si les éventuels gains en matière d'apprentissage sont dus à l'intervention en particulier ou à des facteurs extérieurs. Les élèves fréquentant les établissements publics ou les enfants déscolarisés peuvent également ne pas constituer des groupes de comparaison valides, étant donné que ces étudiants peuvent différer de manière importante de ceux des programmes alternatifs. Deuxièmement, la plupart des programmes alternatifs et/ou accélérés combinent plusieurs interventions, ce qui complique la différenciation et la distinction des répercussions d'une intervention ou d'une approche spécifique. Enfin, il est important de noter que de nombreux programmes font état de résultats basés sur des évaluations spécifiques audit programme. Comme mentionné ci-dessus, des paramètres normalisés sont essentiels pour garantir la comparabilité entre les contextes et mieux informer les politiques.

S'il existe un plaidoyer robuste en faveur des interventions attentives au handicap destinées aux adolescents, peu d'études évaluées par des pairs se concentrent spécifiquement sur les élèves handicapés. Alors que les systèmes éducatifs adoptent diverses approches d'apprentissage mixte, nous avons aujourd'hui une occasion unique de veiller à ce que les systèmes soient plus équitables et inclusifs. Tout d'abord, un important programme de recherche est lié à la collecte et à l'analyse de données ventilées pour les adolescents en situation de handicaps. Par ailleurs, les principes de conception universelle de l'apprentissage doivent être davantage intégrés dans les programmes d'études et la pédagogie, et il est nécessaire d'établir une base de données factuelles de référence sur l'efficacité des diverses technologies d'assistance pour satisfaire aux besoins d'apprentissage. Les recherches en cours doivent étudier les expériences des enfants handicapés dans l'utilisation des divers outils à distance et numériques pendant la période de pandémie comme source d'enseignements.

Il est également nécessaire de réorienter la recherche dans les domaines où les données factuelles font défaut. Pour les adolescentes, les études systématiques ont constaté une surreprésentation de la recherche dans des pays comme l'Inde, le Kenya, le Bangladesh et l'Ouganda. En revanche, peu d'évaluations émergent de pays ayant les plus faibles taux d'inscription/de



réussite des adolescentes, tels que la Somalie, la République centrafricaine, le Niger et le Tchad. Il est également nécessaire de donner la priorité aux domaines où la recherche est la plus difficile, mais où les besoins sont les plus grands, y compris les contextes d'urgences qui se chevauchent et se croisent.

Recommandations pour planifier des travaux de recherche ultérieurs

Des données et des recherches supplémentaires sont nécessaires au niveau de l'enseignement secondaire. Bien que l'on puisse présumer que de nombreux résultats et leçons tirés du niveau primaire restent pertinents au niveau du collège – en particulier pour les adolescents majeurs ou dont l'éducation a été perturbée – les besoins développementaux et psychosociaux des enfants et des jeunes plus âgés diffèrent. Un programme de recherche plus granulaire axé sur les résultats d'apprentissage, reflétant les besoins des adolescents à différents niveaux (en distinguant le collège et le lycée), est essentiel pour informer les politiques et les programmes. Deuxièmement, certains obstacles rencontrés par les adolescents et liés au genre sont moins bien compris, y compris la mesure dans laquelle des interventions prometteuses telles que des environnements sûrs et favorables aux filles, l'accès à des installations EHA et de gestion de la santé menstruelle se traduisent par des impacts durables. Les recherches additionnelles dans ces domaines vont aider à améliorer des résultats scolaires des adolescentes.

Des recherches sont nécessaires pour comprendre les interactions entre l'enseignement secondaire et les situations de fragilité, de crise et d'urgence. La plupart des pays touchés par la fragilité et les conflits comptent de nombreux jeunes et adolescents ce qui souligne la nécessité d'éduquer et de développer des compétences (y compris des compétences transférables et pertinentes pour l'emploi). En outre, les crises, y compris les conflits et les catastrophes, sont de plus en plus complexes, prolongées et dynamiques. L'étude des interactions entre les diverses formes de crise peut fournir des indications importantes aux décideurs politiques et façonner des interventions plus ciblées. Par exemple, comme lors des chocs passés, le Covid-19 a entraîné une augmentation des grossesses chez les adolescentes et des mariages d'enfants. De même, étant donné le nombre croissant d'enfants et d'adolescents déplacés, le recalibrage des systèmes de données, les priorités de recherche et les investissements dans les programmes doivent refléter cette réalité.

Des partenariats politiques-recherche renforcés peuvent faciliter des évaluations plus efficaces. Premièrement, les modèles d'évaluation améliorés (tels que les essais comparatifs randomisés) nécessitent un engagement dès les premières étapes de la conception du programme, et doivent être intégrés tout au long des différentes phases de la mise en œuvre. Deuxièmement, les évaluations les plus utiles seront celles qui testent les programmes multi-composants d'une manière qui offre un aperçu des composants, ou des combinaisons spécifiques de composants, les plus efficaces. Troisièmement, outre l'identification de ce qui fonctionne, il existe une lacune importante concernant les interventions qui peuvent être généralisées et qui sont rentables au niveau du secondaire. Ces informations peuvent aider les décideurs, les bailleurs de fonds et les parties prenantes à évaluer les compromis, à prioriser les interventions, et à tirer le meilleur parti de ressources limitées. Quatrièmement, les résultats nuls et les conclusions négatives doivent également être diffusés. Si nous n'avons pas une idée claire de ce qui ne fonctionne pas, il

est probable que les mêmes évaluations seront reproduites. Les agrégateurs de données ont donc un rôle précieux à jouer dans l'organisation et la synthèse de la base de connaissances de référence en constante évolution.

Malgré les profonds impacts de la pandémie, cette crise mondiale a également permis de tirer des leçons sur la façon de rendre les systèmes éducatifs plus adaptables et résilients. Chaque plateforme éducative à distance présente des compromis qui excluent certaines populations, mais détiennent également le potentiel de promouvoir les principes et les pratiques d'inclusivité. En particulier, les adolescents en situation de handicaps ont beaucoup à gagner de l'utilisation de technologies appropriées, étant donné le potentiel d'adaptation et de personnalisation de la prestation aux besoins de l'apprenant. Il existe un programme important dans l'évaluation des diverses technologies pour répondre aux besoins d'accessibilité et d'apprentissage des adolescents handicapés. En outre, une meilleure compréhension de l'intersection de l'apprentissage à distance et de la pédagogie – notamment pour rendre l'apprentissage plus efficace dans le cadre d'approches à distance, ainsi que pour adapter l'enseignement afin de répondre aux différents degrés de perte d'apprentissage après des périodes de perturbation.

Recommandations à l'intention des décideurs politiques, des administrateurs et des responsables de la mise en œuvre

Les planificateurs et les décideurs du secteur éducatif ont un rôle important à jouer dans la hiérarchisation de l'enseignement secondaire. Un certain nombre de domaines nécessitent une attention recentrée. Tout d'abord, en ce qui concerne l'apprentissage, il est possible d'améliorer la collecte de données et d'intensifier les programmes fondés sur des données factuelles, en particulier au lycée. Ensuite, les planificateurs éducatifs doivent améliorer la capacité des systèmes à répondre aux besoins des apprenants les plus marginalisés pendant les crises et les urgences. Des recherches de plus en plus nombreuses soulignent la persistance des lacunes en matière d'inscription, de réussite et d'apprentissage pour les adolescentes et les adolescents en situation de handicaps.

Il est nécessaire de s'engager plus fermement en faveur d'une collecte et d'une mesure systématiques des données dans l'ensemble du secteur, ainsi que d'une ventilation accrue. En particulier pendant les crises et les urgences, les données sont essentielles pour identifier la taille et les besoins des populations d'élèves qui sont susceptibles de prendre du retard – notamment les filles, les adolescents en situation de handicaps, les réfugiés, les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays et les enfants migrants (CoTM). Il est nécessaire de généraliser des techniques de collecte de données créatives et innovantes là où les processus normaux ne sont pas réalisables, par exemple par le biais d'un suivi à haute fréquence fondé sur les données des téléphones mobiles, l'intégration d'évaluation rapide d'apprentissage dans des enquêtes rapides des ménages, ou l'exploitation de nouveaux outils inférentiels basés sur le big data et l'apprentissage machine (machine learning). Deuxièmement, il est nécessaire de normaliser et d'harmoniser les paramètres au niveau du secondaire. Dans le contexte de parcours multiples et flexibles, il existe un risque croissant de fragmentation à mesure que le nombre d'exécutants et de programmes augmente. Il s'agit d'un domaine où des organismes comme le Groupe de travail sur l'enseignement secondaire peuvent apporter une valeur ajoutée



significative, en s'appuyant sur les ressources existantes (par exemple, la trousse à outils de suivi-évaluation du groupe de travail sur l'éducation accélérée – AEWG) pour harmoniser les indicateurs et les mesures à signaler – et permettre la comparaison entre les programmes, ainsi que la compréhension plus systématique de l'échelle et de la portée des différentes voies d'accès multiples et flexibles.

Les décideurs politiques et les concepteurs de programmes doivent s'appuyer sur les données factuelles de référence existante et les utiliser pour façonner les politiques et les programmes. Des études mondiales ont révélé que peu de programmes incluent les approches présentant les données factuelles les plus robustes, notamment celles qui traitent de la mauvaise pédagogie ou qui utilisent le regroupement des compétences. Dans les domaines où les données émergentes ne sont pas concluantes ou sont mitigées, il est important de se concentrer sur les principes sous-jacents des programmes efficaces, au lieu de se concentrer sur les résultats (ou les « estimations ponctuelles ») des études individuelles. Dans un avenir proche, tandis que le monde émerge de la pandémie de Covid-19, les décideurs politiques devraient envisager un certain nombre d'interventions peu onéreuses :

- Donner la priorité aux évaluations rapides pour établir des données factuelles de référence sur la perte d'apprentissage et informer les besoins d'apprentissage dans les domaines prioritaires. Les enseignants doivent également être soutenus pour administrer des évaluations formatives et adopter des approches pédagogiques qui favorisent les méthodes de rattrapage et donnent la priorité à l'apprentissage fondamental.
- Déployer les technologies éducatives en les adaptant aux besoins des élèves, en les rendant compatibles avec les ressources locales et en alignant les programmes d'études locaux et les priorités éducatives.
- Renforcer les liens et harmoniser les passerelles multiples et flexibles avec les systèmes éducatifs nationaux.
- Donner la priorité aux principes de l'apprentissage universel dans tous les domaines de la programmation de l'éducation, en veillant à ce que les adolescents ayant des besoins divers soient pris en compte.

Tenir compte de la relation entre les politiques d'éducation et les autres secteurs sociaux pour améliorer le soutien aux adolescents. Les plans et les politiques d'éducation font partie d'un système sociopolitique plus large qui façonne les expériences et les opportunités des jeunes. Améliorer l'accès sans aborder simultanément les questions de qualité de l'éducation, de protection sociale ou de possibilités de travail postsecondaire peut être inefficace ou avoir des effets négatifs sur les jeunes, la cohésion sociale et le développement. Dans cette optique, on remarque un besoin plus fort de coordination entre les acteurs du gouvernement, du secteur privé et de la société civile pour collecter des données, améliorer la communication avec les enseignants, les parents autres soignant, assurer la prestation de services du dernier kilomètre dans les zones difficiles à atteindre, et atténuer l'impact disproportionné de la crise sur les populations défavorisées telles que les adolescentes et les adolescents en situation de handicaps.

Les jeunes, les adolescents, leurs familles et leurs communautés doivent être impliqués dans l'évaluation des besoins, la conception et la mise en œuvre des programmes. L'implication des adolescents et des jeunes dans ce processus permet de s'assurer que les programmes sont adaptés aux réalités locales et que les aspirations des participants aux programmes se reflètent dans la politique et la programmation. Pour la cohorte des adolescents en particulier, il est nécessaire d'aller au-delà des simples résultats d'apprentissage pour soutenir leur développement holistique, renforcer leurs compétences en matière d'encadrement et leur donner le sentiment d'agir pour atteindre leurs objectifs.



Annexe 1 :

Indicateurs de pauvreté des apprentissages pour lesquels des données d'évaluation de l'apprentissage étaient disponibles en juillet 2021.

PAYS	TAUX DE PAUVRETÉ DES APPRENTISSAGES	SOURCE DE DONNÉES/NIVEAU SCOLAIRE
Afghanistan	93,4	Évaluation nationale des apprentissages (2013) (classe de 6e)
Tchad	94,3	PASEC 2019 (classe de 6e)
République démocratique du Congo	96,6	PASEC 2019 (classe de 6e)
Éthiopie	90,3	Évaluation nationale des apprentissages (2015)
Madagascar	95,1	PASEC 2019 (classe de 6e)
Myanmar	89,3	SEA-PLM 2019 (classe de 6e)
Niger	90,4	PASEC 2019 (classe de 6e)
Philippines	90,5	SEA-PLM 2019 (classe de CM2)
Yémen	94,7	TIMSS 2011 (classe de CM1)

Remarque : les pays sélectionnés sont ceux classés comme fragiles ou en situation d'urgence N2/N3 pour lesquels des données d'évaluation des apprentissages étaient disponibles. L'indicateur de pauvreté des apprentissages combine la part des enfants en âge de fréquenter l'école primaire mais déscolarisés qui sont privés de scolarisation, et la part des élèves n'atteignant pas un niveau minimum de compétence en lecture, qui sont privés d'apprentissage.

Source : Azevedo J et al., 2021. Learning Poverty Updates and Revisions: What's New? [Mises à jour et révisions relatives à la mesure de la pauvreté de l'apprentissage: Quoi de neuf ?] Learning Poverty Monitoring Series; No. 1. La Banque mondiale, Washington, DC. @Banque mondiale <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36326?locale-attribute=fr>



Bibliographie

- Groupe de travail sur l'éducation accélérée. (2020). *Reigniting Learning: Strategies for Accelerating Learning Post-Crisis* [Relancer l'apprentissage : stratégies pour accélérer l'apprentissage après une situation de crise]. https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/Technical_Report_Accelerating_Learning_Post-Crisis_Full_Report.pdf
- Groupe de travail sur l'éducation accélérée. (2021). *Programmes de rattrapage scolaire : 10 principes pour aider les apprenants à se remettre à niveau et à renouer avec l'école*. https://inee.org/system/files/resources/FR_AEWG%20Catch-up%20Programmes%20-%202010%20Principles_screen.pdf
- Adukia, A. (2017). Sanitation and Education. [Assainissement et éducation]. *American Economic Journal: Applied Economics*, 9(2), 23–59. <https://doi.org/10.1257/app.20150083>
- Amin. (2021). *Learning loss among adolescent girls during the COVID-19 pandemic in rural Bangladesh* [Perte d'apprentissage chez les adolescentes pendant la pandémie de Covid-19 dans les zones rurales du Bangladesh]. Population Council. <https://doi.org/10.31899/sbsr2021.1033>
- Ashraf, N., Bau, N., Low, C., et McGinn, K. (2020). Negotiating a better future: How interpersonal skills facilitate intergenerational investment. [Négocier un meilleur avenir : Comment les compétences interpersonnelles facilitent l'investissement intergénérationnel] *The Quarterly Journal of Economics*, 135(2), 1095–1151.
- Aslam, M., Rawal, S., et Saeed, S. (2016). Public-Private Partnerships in Education in Developing Countries [Partenariats éducatifs public-privé les pays en développement]. Ark Education Partnerships Group.
- Aurino, E., Tranchant, J.-P., Sekou Diallo, A., et Gelli, A. (2019). School Feeding or General Food Distribution? Quasi-Experimental Evidence on the Educational Impacts of Emergency Food Assistance during Conflict in Mali. [Alimentation scolaire ou distribution générale de nourriture ? Preuve quasi-expérimentale sur les répercussions éducationnelles de l'aide alimentaire d'urgence pendant le conflit au Mali]. *The Journal of Development Studies*, 55(sup1), 7–28. <https://doi.org/10.1080/00220388.2019.1687874>
- Baird, S., Ferreira, F. H. G., Özler, B., et Woolcock, M. (2014). Conditional, unconditional and everything in between: A systematic review of the effects of cash transfer programmes on schooling outcomes [Conditionnel, inconditionnel et tout ce qui se trouve entre les deux : Une analyse systématique des effets des programmes de transferts monétaires sur les résultats scolaires]. *Journal of Development Effectiveness*, 6(1), 1–43. <https://doi.org/10.1080/19439342.2014.890362>
- Baird, S., McIntosh, C., et Özler, B. (2011). Cash or condition? Evidence from a cash transfer experiment. [Argent ou condition ? Les résultats d'une expérience de transfert monétaire]. *The Quarterly Journal of Economics*, 126(4), 1709–1753.
- Bandiera, O., Buehren, N., Burgess, R., Goldstein, M., Gulesci, S., Rasul, I., et Sulaiman, M. (2020). Women's empowerment in action: Evidence from a randomized control trial in Africa. [L'autonomisation des femmes en action : Les résultats d'un essai de contrôle aléatoire en Afrique]. *American Economic Journal: Applied Economics*, 12(1), 210–259.
- Banerjee, A. V., Cole, S., Duflo, E., et Linden, L. (2007). Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India* [Remédier à l'éducation : Résultats de deux expériences randomisées en Inde*]. *The Quarterly Journal of Economics*, 122(3), 1235–1264. <https://doi.org/10.1162/qjec.122.3.1235>
- Beaman, L., Duflo, E., Pande, R., et Topalova, P. (2012). Female leadership raises aspirations and educational attainment for girls: A policy experiment in India [Un encadrement féminin suscite des ambitions et améliore le niveau d'éducation des filles : une expérience politique en Inde]. *Science*, 335(6068), 582–586.
- Bengtsson, S. et Naylor, R. (2016). *Education for refugees and IDPs in low- and middle-income countries: Identifying challenges and opportunities* [L'éducation des réfugiés et des personnes déplacées dans les pays à revenu faible et intermédiaire : identifier les difficultés et les perspectives].
- Benschaul-Tolonen, A., Zulaika, G., Nyothach, E., Odour, C., Mason, L., Obor, D., Alexander, K. T., et Laserson, K. F. (2021). *Sanitary products, absenteeism and psychosocial well-being: Evidence from a three-arm cluster randomized controlled feasibility study in Western Kenya* [Produits sanitaires, absentéisme et bien-être psychosocial : Données factuelles d'une étude de faisabilité randomisée et contrôlée en grappes à trois bras dans l'ouest du Kenya]. 31.
- Benschaul-Tolonen, A., Zulaika, G., Sommer, M., et Phillips-Howard, P. A. (2020). Measuring Menstruation-Related Absenteeism Among Adolescents in Low-Income Countries [Mesure de l'absentéisme lié aux menstruations chez les adolescentes des pays à faibles revenus]. dans C. Bobel, I. T. Winkler, B. Fahs, K. A. Hasson, E. A. Kissling, et T.-A. Roberts (éditeurs.), *The Palgrave Handbook of Critical Menstruation Studies*. Palgrave Macmillan. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK565672/>
- Bergstrom, K., et Ozler, B. (2021). *Improving the Well-Being of Adolescent Girls in Developing Countries* [Améliorer le bien-être des adolescentes dans les pays en développement]. La Banque mondiale. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-9827>
- Berlinski, S., et Busso, M. (2017). Challenges in educational reform: An experiment on active learning in mathematics. [Les défis de la réforme de l'éducation : Une expérience sur l'apprentissage actif en mathématiques]. *Economics Letters*, 156(C), 172–175.



- Blake, S., Temin, M., Abularrage, T., et Said, N. (n.d.). *Adolescent girls and COVID-19: Mapping the evidence on interventions* [Adolescentes et Covid-19 : Cartographie des données factuelles des interventions]. 55.
- Blimpo, M. P., Gajigo, O., et Pugatch, T. (2019). Financial constraints and girls' secondary education: Evidence from school fee elimination in the Gambia [Contraintes financières et éducation secondaire des filles : Résultats de la suppression des frais de scolarité en Gambie]. *The World Bank Economic Review*, 33(1), 185–208.
- Bulman, G., et Fairlie, R. (2016). *Technology and Education* (pp. 239–280) [Handbook of the Economics of Education]. Elsevier. https://econpapers.repec.org/bookchap/eeeeduchp/v_3a5_3ay_3a2016_3ai_3ac_3ap_3a239-280.htm
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., et Skarpeteig, M. I. (2017). Education in Emergencies: A Review of Theory and Research [L'éducation dans les situations d'urgence : un bilan de la théorie et des travaux de recherche]. *Review of Educational Research*, 87(3), 619–658. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>
- Cambridge University Press et Cambridge Assessment. (2020). *The Learning Passport: Research and Recommendations Report* [Le Passeport d'apprentissage : Rapport de recherche et recommandations.]. Cambridge, UK: Cambridge University Press & Cambridge Assessment.
- Centre pour le développement mondial (2021). *From Displacement to Development: How Kenya Can Create Shared Growth by Facilitating Economic Inclusion for Refugees* [Du déplacement au développement : Comment le Kenya peut susciter une croissance partagée en facilitant l'inclusion économique des réfugiés]. Refugees International. <https://www.refugeesinternational.org/reports/2021/11/15/from-displacement-to-development-how-kenya-can-create-shared-growth-by-facilitating-economic-inclusion-for-refugees>
- Cheshire. (2017). *Still left behind: Pathways to inclusive education for girls with disabilities - World* [Toujours laissés pour compte : Les voies de l'éducation inclusive pour les filles handicapées – Monde]. ReliefWeb. <https://reliefweb.int/report/world/still-left-behind-pathways-inclusive-education-girls-disabilities>
- Chopra, V., et Dryden-Peterson, S. (2020). Borders and belonging: Displaced Syrian youth navigating symbolic boundaries in Lebanon [Frontières et appartenance : la jeunesse syrienne déplacée naviguant sur les frontières symboliques au Liban]. *Globalisation, Societies and Education*, 18(4), 449–463. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1744428>
- Coim, S. (date inconnue). *Assessing the Impacts of Literacy Learning Games for Syrian Refugee Children* [Évaluer les effets des jeux d'apprentissage de l'alphabétisation sur les enfants réfugiés syriens]. Save the Children's Resource Centre. Document consulté le 20 décembre 2021 sur le site : <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/eduapp4syria-ie-summary-2018.pdf/>
- Comings, J. et al. (2018). *Assessing the impact of literacy learning games for Syrian refugee children: An executive overview of Antura and the Letters and Feed the Monster impact evaluations* [Évaluer l'impact des jeux d'alphabétisation pour les enfants réfugiés syriens : Un aperçu exécutif d'Antura et des évaluations d'impact de Letters et Feed the Monster]. Washington D.C. : World Vision et.
- Conn, K. M. (2017). Identifying Effective Education Interventions in Sub-Saharan Africa: A Meta-Analysis of Impact Evaluations [Identifier les interventions efficaces en matière d'éducation en Afrique subsaharienne : Une méta-analyse des évaluations d'impact]. *Review of Educational Research*, 87(5), 863–898. <https://doi.org/10.3102/0034654317712025>
- Dahya, N., et Dryden-Peterson, S. (2017). Tracing pathways to higher education for refugees: The role of virtual support networks and mobile phones for women in refugee camps [Tracer les voies de l'enseignement supérieur pour les réfugiés : Le rôle des réseaux de soutien virtuel et des téléphones portables pour les femmes dans les camps de réfugiés]. *Comparative Education*, 53(2), 284–301. <https://doi.org/10.1080/03050068.2016.1259877>
- Davies, L., et Talbot, C. (2008). Learning in Conflict and Postconflict Contexts [L'apprentissage dans les contextes de conflit et d'après conflit]. *Comparative Education Review*, 52(4), 509–518. <https://doi.org/10.1086/591295>
- Drake, L., Woolnough, A., Bundy, D., et Burbano, C. (2016). *Global school feeding sourcebook: Lessons from 14 countries* [Guide mondial de l'alimentation scolaire : Enseignements tirés de 14 pays]. world scientific.
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee Education: The Crossroads of Globalization [L'éducation des réfugiés : le carrefour de la mondialisation]. *Educational Researcher*, 45(9), 473–482. <https://doi.org/10.3102/0013189X16683398>
- Duflo, E., Dupas, P., et Kremer, M. (2021). *The impact of free secondary education: Experimental evidence from Ghana* [L'impact de l'enseignement secondaire gratuit : Preuve expérimentale au Ghana]. National Bureau of Economic Research.
- Edmonds, E., Feigenberg, B., et Leight, J. (n.d.). *The impact of mentoring and life skills on secondary school progression and child labor among girls: A randomized controlled trial in Rajasthan, India* [Data set] [L'impact du mentorat et des compétences de vie sur la progression dans l'enseignement secondaire et le travail des enfants chez les filles : un essai contrôlé randomisé au Rajasthan, en Inde [Ensemble de données]. American Economic Association. <https://doi.org/10.1257/rct.1046-3.0>
- Education Cannot Wait. (2017). Compte rendu des résultats d'Education cannot wait : avril 2017 (en anglais). *Educationcannotwait*. <https://www.educationcannotwait.org/download/ecw-results-report-april-2017-march-2018/>
- Éducation, fille, handicap une équation à résoudre (date inconnue). Document consulté le 15 décembre 2021 sur <https://www.cwc.westafrica.exposed/wp-content/uploads/2021/04/Education-fille-handicap-HI.pdf>



- Elbert, T., Schauer, M., Schauer, E., Huschka, B., Hirth, M., et Neuner, F. (2009). Trauma-related impairment in children—A survey in Sri Lankan provinces affected by armed conflict [Les déficiences liées aux traumatismes chez les enfants – une enquête dans les provinces sri-lankaises touchées par le conflit armé]. *Child Abuse & Neglect*, 33(4), 238–246. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.02.008>
- Escueta, M., Nickow, A. J., Oreopoulos, P., et Quan, V. (2020). Upgrading Education with Technology: Insights from Experimental Research [Améliorer l'éducation avec la technologie : Perspectives de la recherche expérimentale]. *Journal of Economic Literature*, 58(4), 897–996. <https://doi.org/10.1257/jel.20191507>
- Evans, D. K., et Acosta, A. M. (2020). Lifting bans on pregnant girls in school [Lever l'interdiction de scolarisation des filles enceintes]. *Lancet (London, England)*, 396(10252), 667–668.
- Evans, D. K., Acosta, A. M., et Yuan, F. (2021). *Girls' Education at Scale* [L'éducation des filles à Scale]. 43.
- Evans, D. K., et Popova, A. (2016). What Really Works to Improve Learning in Developing Countries? An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews. [Ce qui fonctionne vraiment pour améliorer l'apprentissage dans les pays en développement ? Une analyse des résultats divergents dans les revues systématiques]. *The World Bank Research Observer*, 31(2), 242–270. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkw004>
- Evans, D. K., et Yuan, F. (2019). *What We Learn About Girls' Education from Interventions that Do Not Focus on Girls* [Ce que nous apprenons sur l'éducation des filles à partir d'interventions qui ne sont pas axées sur les filles] (Document de recherche SSRN n° : 3430559). Social Science Research Network. <https://papers.ssrn.com/abstract=3430559>
- Evans, D. K., et Yuan, F. (2019). *What We Learn About Girls' Education from Interventions that Do Not Focus on Girls* [Ce que nous apprenons sur l'éducation des filles à partir d'interventions qui ne sont pas axées sur les filles] 45.
- Fairlie, R. (2016). *Technology and Education: Computers, Software, and the Internet* [Technologie et éducation : Les ordinateurs, les logiciels et Internet]. 67.
- Falk, D et al. (2019). *Landscape Review: Teacher Well-being in Low Resource, Crisis, and Conflict-affected Settings* [Analyse panoramique : Le bien-être des enseignants dans les régions à faibles ressources, en crise ou touchées par des conflits]. ReliefWeb. <https://reliefweb.int/report/world/landscape-review-teacher-well-being-low-resource-crisis-and-conflict-affected-settings>
- Fiala, N., Garcia-Hernandez, A., Narula, K., et Prakash, N. (2020). *Wheels of Change: Transforming Girl's Lives with Bicycles* [Les roues du changement : Des vélos pour changer la vie des filles]. 68.
- Glewwe, P., Park, A., et Zhao, M. (2016). A better vision for development: Eyeglasses and academic performance in rural primary schools in China [Une meilleure vision pour le développement : Lunettes et performances scolaires dans les écoles primaires rurales en Chine]. *Journal of Development Economics*, 122, 170–182.
- Hallgarten, J., Gorgen, K., et Sims, K. (2020). *Report Overview of emerging country-level response to providing educational continuity under COVID-19* [Rapport – Aperçu de la réponse émergente au niveau des pays pour assurer la continuité de l'enseignement dans le cadre du Covid-19]. 29.
- Hannahan, P., Perlman Robinson, J., et Kwauk, C. (2021a). Improving learning and life skills for marginalized children: Scaling the Learner Guide Programme in Tanzania [Améliorer l'apprentissage et les compétences de vie des enfants marginalisés : généralisation du programme de guide de l'apprenant en Tanzanie]. Disponible : SSRN 3956199.
- Hannahan, P., Perlman Robinson, J., et Kwauk, C. (2021b). Improving learning and life skills for marginalized children: Scaling the Learner Guide Programme in Tanzania [Améliorer l'apprentissage et les compétences de vie des enfants marginalisés : généralisation du programme de guide de l'apprenant en Tanzanie]. *Journal électronique du SSRN*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3956199>
- Ho, J., Thukral, H., et Laflin, I. M. (2009). *Journal of Education for International Development* 4:2 décembre 2009 Tuned In To Student Success Assessing the Impact of Interactive Radio Instruction for the Hardest-to-Reach [À l'écoute de la réussite des étudiants Évaluation de la portée de l'enseignement par radio interactive pour les élèves les plus difficiles à atteindre].
- Howe, P. et Programme alimentaire mondial. (2006). *La faim et l'apprentissage*. Programme alimentaire mondial ; Stanford University Press.
- Humanity International. (2018). *Removing Barriers: The Path towards Inclusive Access (Jordan Report, July 2018)* - Jordan [supprimer les obstacles : la voie vers l'accès inclusif (rapport de la Jordanie, juillet 2018) – Jordanie]. ReliefWeb. <https://reliefweb.int/report/jordan/removing-barriers-path-towards-inclusive-access-jordan-report-july-2018>
- Humanity International. (2021). *Éducation, fille, handicap une équation à résoudre*.
- INEE. (2016). *INEE Background Paper on Psychosocial Support and Social & Emotional Learning for Children & Youth* [Document de référence de l'INEE sur le soutien psychosocial et l'apprentissage social et émotionnel pour les enfants et les jeunes].
- INEE. (2018). *Guidance Note: Facilitating psychosocial wellbeing and social and emotional learning* [Note d'orientation : Faciliter le bien-être psychosocial et l'apprentissage social et émotionnel]
- INEE. (2021). *Attention à l'écart : L'état de l'éducation des filles dans les crises et les conflits* | INEE. <https://inee.org/fr/ressources/attention-lecart-letat-de-leducation-des-filles-dans-les-crisis-et-les-conflits>



- Jones, N., Sanchez Tapia, I., Baird, S., Guglielmi, S., Oakley, E., Yadete, W. A., Sultan, M., et Pincock, K. (2021). Intersecting barriers to adolescents' educational access during COVID-19: Exploring the role of gender, disability and poverty [Croisement des obstacles à l'accès à l'éducation des adolescents pendant Covid-19 : examen du rôle du genre, du handicap et de la pauvreté]. *International Journal of Educational Development*, 85, 102428. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102428>
- Kwauk, D. S., et Erin. (22 septembre 2021). What do we know about the effects of COVID-19 on girls' return to school? [Que savons-nous des effets du Covid-19 sur le retour des filles à l'école ?] *Brookings*. <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2021/09/22/what-do-we-know-about-the-effects-of-covid-19-on-girls-return-to-school/>
- McBurnie, C. (23 avril 2020). The role of interactive radio instruction in the coronavirus (COVID-19) education response [Le rôle de l'instruction interactive par radio dans la réponse éducative au coronavirus (Covid-19)]. *EdTech Hub*. <https://edtechhub.org/2020/04/23/the-role-of-interactive-radio-instruction-in-the-coronavirus-covid-19-education-response/>
- Mensch, B. S., Haberland, N., Soler-Hampejsek, E., Digitale, J., Jackson-Hachonda, N., Chelwa, N., Nyirenda, P., Chuang, E., Polen, L., Psaki, S. R., Kayeyi, N., et Mbizvo, M. T. (2021). Effects of an e-reader intervention on literacy, numeracy and non-verbal reasoning among adolescent girls in Zambia: Evidence from a randomised controlled trial [Effets de l'utilisation de liseuses électroniques sur la lecture, l'écriture, le calcul et le raisonnement non verbal chez les adolescentes en Zambie : résultats d'un essai contrôlé randomisé]. *Journal of Development Effectiveness*, 13(3), 247–275. <https://doi.org/10.1080/19439342.2021.1953566>
- Miske Witt & Associates Inc. (2011). *The Power to Lead Alliance (PTLA): Empowering Girls to Learn and Lead* [L'Alliance Power to Lead (PTLA) : Donner aux filles les moyens d'apprendre et de diriger]. https://www.careevaluations.org/wp-content/uploads/PTLA-FINAL-EVALUATION-REPORT_MWAI.pdf
- Muralidharan, K., et Prakash, N. (2017). Cycling to school: Increasing secondary school enrollment for girls in India [Aller à l'école à vélo : augmenter les taux d'inscription des filles dans le secondaire en Inde]. *American Economic Journal: Applied Economics*, 9(3), 321–350.
- Naylor, R., et Gorgen, K. (2020). *Overview of emerging country-level response to providing educational continuity under COVID-19 What are the lessons learned from supporting education for marginalised girls that could be relevant for EdTech responses to COVID-19 in lower- and middle-income countries?* [Présentation des réponses émergentes au niveau national pour assurer la continuité de l'éducation dans le cadre du Covid-19. Quels sont les enseignements tirés du soutien à l'éducation des filles marginalisées pouvant être pertinents pour les interventions faisant appel à la technologie éducative dans le cadre de la lutte contre le Covid-19 dans les pays à revenu faible et intermédiaire ?] (p. 22). EdTech Hub.
- Ndirangu, C. N., King, E. K., Dunlop, E. D., et Kelcey, J. K. (2019a). *Secondary Education for Youth Affected by Humanitarian Emergencies and Protracted Crises* [L'enseignement secondaire pour les jeunes touchés par les situations d'urgence humanitaire et les crises prolongées]. Fondation Mastercard. <https://doi.org/10.15868/socialsector.36830>
- Ndirangu, C. N., King, E. K., Dunlop, E. D., & Kelcey, J. K. (2019b). *Secondary Education for Youth Affected by Humanitarian Emergencies and Protracted Crises* [L'enseignement secondaire pour les jeunes touchés par les situations d'urgence humanitaire et les crises prolongées]. Fondation Mastercard. <https://doi.org/10.15868/socialsector.36830>
- Null, C., Cosentino, C., Sridharan, S., et Meyer, L. (2017). Policies and Programmes to Improve Secondary Education in Developing Countries: A Review of the Evidence [Politiques et programmes visant à améliorer l'enseignement secondaire dans les pays en développement : analyse des données probantes]. Dans les rapports de *Mathematica Policy Research* (516e420e637c4851b15e6a3f6c42c600; Mathematica Policy Research Reports). Mathematica Policy Research. <https://ideas.repec.org/p/mpr/mprres/516e420e637c4851b15e6a3f6c42c600.html>
- OCDE. (2018). *PISA for Development: Results in Focus* [PISA pour le développement : les résultats en bref] (PISA in Focus No. 91; PISA in Focus, Vol. 91). <https://doi.org/10.1787/c094b186-en>
- Perezniето, P., Magee, A., et Fyles, W. N. (2017a). *Mitigating threats to girls' education in conflict-affected contexts: current practice* [Atténuer les menaces qui pèsent sur l'éducation des filles dans les contextes de conflit : pratique actuelle]. 52.
- Piper, B., Dryden-Peterson, S., Chopra, V., Reddick, C., et Oyanga, A. (2020). Are Refugee Children Learning? Early Grade Literacy in a Refugee Camp in Kenya. [Les enfants réfugiés apprennent-ils ? L'alphabétisation de la petite enfance dans un camp de réfugiés au Kenya.] *Journal on Education in Emergencies*, 5, 71. <https://doi.org/10.33682/flwr-yk6y>
- Psaki, S., Haberland, N., Kozak, M., et Woyczynski, L. (2021). *Girls' Education Roadmap: 2021 Report*. [Feuille de route pour l'éducation des filles : Rapport 2021]. *Population Council*. <https://doi.org/10.31899/pgy17.1026>
- Plan International. (2018). *Adolescent Girls in Crisis: Experiences of risk and resilience across three humanitarian settings*. <https://plan-international.org/publications/adolescent-girls-crisis>
- Plan International. (2019). *Left out, Left Behind: Adolescent girls' secondary education in crises*. <https://plan-uk.org/file/plan-uk-left-out-left-behind-reportpdf/download?token=kSlq8iq1>
- Plan International. (2020). *Adolescent Girls in Crisis: Voice from the Sahel*.



- Randall, J., et Garcia, A. (2020). Let's Go Girls!: Evaluating the Effectiveness of Tutoring and Scholarships on Primary School Girls' Attendance and Academic Performance in the Democratic Republic of the Congo (DRC) [Allez les filles ! Évaluation de l'efficacité du tutorat et des bourses d'études sur la fréquentation et les résultats scolaires des filles à l'école primaire en République démocratique du Congo (RDC)]. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(3), 19–35.
- HCR (2015). *Education Brief 6: Secondary Education for Refugee Adolescents* [Dossier pédagogique 6 : L'enseignement secondaire pour les adolescents réfugiés]. HCR. <https://www.unhcr.org/publications/education/560be1759/education-brief-6-secondary-education-refugee-adolescents.html>
- Riley, E. (2019). *Role models in movies: The impact of Queen of Katwe on students' educational attainment* [Les modèles de rôle au cinéma : l'impact de Queen of Katwe sur le niveau d'instruction des élèves]. 75.
- Sabates, R., Rose, P., Alcott, B., et Delprato, M. (2021). Assessing cost-effectiveness with equity of a programme targeting marginalised girls in secondary schools in Tanzania [Évaluation de la rentabilité et de l'équité d'un programme ciblant les filles marginalisées dans les écoles secondaires en Tanzanie]. *Journal of Development Effectiveness*, 13(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/19439342.2020.1844782>
- Sandefur, J., Oye, et Pritchett, L. (2016). "Girls' Schooling is Good, Girls' Schooling with Learning is Better", *Background paper for the International Commission on Financing Global Education Opportunity* [« La scolarisation des filles est bonne, la scolarisation des filles avec apprentissage est meilleure », document de référence pour la Commission internationale sur le financement de l'opportunité de l'éducation mondiale].
- Taka, M. (2021). When education in emergencies fails: Learners' motivations for a second chance education in post-conflict Rwanda [Quand l'éducation en situation d'urgence échoue : Les motivations des apprenants pour une éducation de la deuxième chance dans le Rwanda d'après conflit]. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1886908>
- Terzian, M., et Moore, K. A. (2009). *What Works for Summer Learning Programmes for Low-Income Children and Youth: Preliminary Lessons from Experimental Evaluations of Social Interventions: (616462009-001)* [Ce qui fonctionne dans les programmes d'apprentissage d'été pour les enfants et les jeunes à faible revenu : Leçons préliminaires tirées d'évaluations expérimentales d'interventions sociales – Ensemble de données]. Association américaine de psychologie. <https://doi.org/10.1037/e616462009-001>
- Tyers-Chowdhury, A., et Binder, G. (2021). *What we know about the gender digital divide for girls: [Ce que nous savons de la fracture numérique entre les sexes pour les filles]*
- UNESCO. (2018). *A Lifeline to learning: Leveraging mobile technology to support education for refugees—bibliothèque numérique de l'UNESCO* [Une aide à l'apprentissage : Tirer parti de la technologie mobile pour soutenir l'éducation des réfugiés]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261278>
- UNESCO. (2021a). *Disability inclusive COVID-19 response: Best practices—bibliothèque numérique de l'UNESCO* [Réponse au Covid-19 incluant le handicap : Meilleures pratiques]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378354>
- UNESCO. (2021b). *Quand les écoles ferment : une nouvelle étude de l'UNESCO révèle une incapacité à prendre le genre en compte dans les réponses de l'éducation à la Covid-19*. UNESCO. <https://fr.unesco.org/news/quand-ecoles-ferment-nouvelle-etude-lunesco-revele-incapacite-prendre-genre-compte-reponses>
- UNICEF. (2020). *Towards an equal future: Reimagining girls' education through STEM* [Vers un avenir égalitaire : Réimaginer l'éducation des filles grâce aux sciences, aux technologies, à l'ingénierie et aux mathématiques], New York, 2020.
- UNICEF. (2021a). *Children with disabilities in situations of armed conflict—Discussion Paper* [Les enfants handicapés dans les situations de conflit armé - Document de discussion]. 24.
- UNICEF. (2021b). *Continuing learning for the most vulnerable during COVID-19: Lessons from Let Us Learn in Afghanistan, Bangladesh, Liberia, Madagascar and Nepal* [L'apprentissage continu pour les plus vulnérables pendant le Covid-19 : Leçons tirées de l'initiative « Apprenons » en Afghanistan, au Bangladesh, au Liberia, à Madagascar et au Népal]. UNICEF-IRC. <https://www.unicef-irc.org/publications/1211-continuing-learning-for-the-most-vulnerable-during-covid-19-lessons-from-let-us-learn.html>
- UNICEF. (2021c). *Unlocking the Power of Digital Technologies to Support 'Learning to Earning' for Displaced Youth*, [Libérer le pouvoir des technologies numériques pour soutenir "Learning to Earning" pour les jeunes déplacés].
- UNICEF. (2019). *Global Framework on Transferable Skills* [Cadre mondial sur les compétences transférables]. UNICEF. 3 United Nations Plaza, New York, NY 10017. Tél : 212-326-7000 ; Fax : 212-887-7465 ; site Internet : <http://www.unicef.org/fr/education>.
- Unterhalter, E. (2013). Connecting the private and the public: Pregnancy, exclusion, and the expansion of schooling in Africa [Connecter le privé et le public : Grossesse, exclusion et expansion de la scolarisation en Afrique]. *Gender and Education*, 25(1), 75–90. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.742218>
- UWEZO. (2018). *Are our children learning? Uwezo learning assessment in refugee contexts in Uganda | Unesco IIEP Learning Portal* [Nos enfants apprennent-ils ? Évaluation de l'apprentissage Uwezo dans les contextes de réfugiés en Ouganda] <https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/bibliotheque/are-our-children-learning-uwezo-learning-assessment-in-refugee-contexts-in-uganda>
- Vidal, Q. (2020). *Education continuity during the Coronavirus crisis in Turkey: Özelim EĐitimdeyim (I am special, I am in education)* [La continuité de l'éducation pendant la crise du coronavirus en Turquie : Özelim EĐitimdeyim (Je suis spécial, je m'instruis)] 8.



- Webb, D., Barringer, K., Torrance, R., et Mitchell, J. (2020). *Girls' Education and EdTech: A Rapid Evidence Review* (EdTech Hub Rapid Evidence Review). EdTech Hub.
- Winthrop, R., et Kirk, J. (2008). Learning for a Bright Future: Schooling, Armed Conflict, and Children's WellBeing [Apprendre pour un avenir radieux : Scolarisation, conflits armés et bien-être des enfants]. *Comparative Education Review*, 52(4), 639–661. <https://doi.org/10.1086/591301>
- Wodon, Q., Montenegro, C. E., Nguyen, H., et Onagoruwa, A. (2018). Missed Opportunities: The High Cost of Not Educating Girls [Occasions manquées : La non-instruction des filles coûte cher]. *Ministère de l'Éducation*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6624>
- Banque mondiale. (2020). *Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities* [Virage vers l'inclusion : Tirer les leçons de la crise du Covid-19 pour les apprenants handicapés].
- Banque mondiale. (2021a). *Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities* [Virage vers l'inclusion : Tirer les leçons de la crise du Covid-19 pour les apprenants handicapés]. 78.
- Banque mondiale. (2021b). *Learners with Disabilities and COVID-19 School Closures: Findings from a Global Survey Conducted by the World Bank's Inclusive Education Initiative* [Apprenants handicapés et fermetures d'écoles dues au Covid-19 : Résultats d'une enquête mondiale menée par l'Initiative pour l'éducation inclusive de la Banque mondiale]. Banque mondiale. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36326?locale-attribute=fr>
- Programme alimentaire mondial (2020). *State of School Feeding Worldwide 2020* [État de l'alimentation scolaire dans le monde en 2020]. <https://www.wfp.org/publications/state-school-feeding-worldwide-2020>
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M. C., Weiland, C., Gomez, C. J., Moreno, L., Rolla, A., D'Sa, N., et Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development programme in Chile on preschool classroom quality and child outcomes [Incidences expérimentales d'un programme de développement professionnel des enseignants au Chili sur la qualité des classes préscolaires et les acquis des enfants]. *Developmental Psychology*, 51(3), 309–322. <https://doi.org/10.1037/a0038785>
- Zakharia Zeena, et Menashy Francine. (2018). *Private sector engagement in refugee education | Forced Migration Review* [L'engagement du secteur privé dans l'éducation des réfugiés]. <https://www.fmreview.org/fr/syrie2018/zakharia-menashy>



Photo de couverture : © UNICEF/UN0581074/Sujan

Publié par:
Groupe de travail sur l'enseignement secondaire (SEWG) a/s
l'Agence des Nations Unies pour les réfugiés Genève, Suisse

SEWG © 2022

<https://inee.org/collections/secondary-education>

Licence : Ce document est sous licence Creative Commons Attribution- Partage dans les Mêmes Conditions 4.0. Il est attribué au Groupe de travail sur l'enseignement secondaire (SEWG)

Citation suggérée : Groupe de travail sur l'enseignement secondaire - SEWG. (2022). Données sur les résultats d'apprentissage des adolescents dans les contextes fragiles: une analyse contextuelle. Genève : SEWG a/s l'Agence des Nations Unies pour les réfugiés.