**ENSEIGNEMENT À DOMICILE POUR LES ENFANTS**

**DANS DES MILIEUX À FAIBLES REVENUS PENDANT UNE PANDÉMIE :**

**ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE 2020**

**EN SYRIE ET EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO**

**Su Lyn Corcoran, Helen Pinnock et Rachel Twigg**

**RÉSUMÉ**

Les fermetures d'écoles liées à la COVID-19 et le besoin pour des millions d'élèves de faire l’école à domicile ont intensifié la pression pour les parents et les soignants qui se sont retrouvés soudainement responsables de l'éducation de leurs enfants, souvent avec un soutien ou des ressources limités. Lors de la fermeture des écoles, un flot de matériel et d'activités d'enseignement à domicile a circulé en ligne, mais trop peu de ces solutions tenaient compte des besoins d'enseignement à domicile des apprenants handicapés dans des milieux à faibles revenus, pour qui l'enseignement en ligne est rarement une option. Le réseau *Enabling Education Network* et l'Association norvégienne des personnes handicapées ont élaboré du matériel d'orientation pour tous les apprenants visant à encourager des activités d'enseignement appropriées, réalisables et peu stressantes dans des formats faciles à lire et à visualiser, désormais disponibles en ligne et sur papier. Ce matériel découle d'une enquête en ligne qui a permis d'obtenir un aperçu de l’étendue du soutien et des ressources d'enseignement à domicile fournis, et de connaître le point de vue des parents, des familles et des professionnels de l'enseignement sur la situation des apprenants dans 27 pays au cours des mois précédant juillet 2020. Dans ce document, nous nous concentrons sur les réponses à l'enquête réalisée en République démocratique du Congo et au nord de la Syrie décrivant l'offre d'enseignement intégrateur à domicile disponible. Nous avons comparé ces résultats avec les réponses d'autres pays et identifié quatre domaines clés d'enseignement soulignant l'importance des approches localisées de l'éducation intégratrice, en s'appuyant sur les réseaux communautaires, et en désignant les enseignants et les parents comme des ressources communautaires importantes pour l'éducation en situation d'urgence.

**INTRODUCTION**

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

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

Lorsque les fermetures d'écoles liées à la COVID-19 ont contraint des millions d'apprenants à rester à la maison, l'équipe EENET a commencé à se réunir plus régulièrement pour assurer un soutien mutuel dans le cadre du télétravail. Nous avons échangé et réfléchi à nos observations quant à la réponse des systèmes éducatifs à la pandémie, à la fois dans nos propres milieux et au niveau mondial. Nous avons commencé à identifier les problèmes liés à la façon dont l'enseignement à domicile était interprété dans différents contextes. Premièrement, l'enseignement à domicile a constitué un grand bouleversement pour la plupart des apprenants et leurs familles. Certains ont trouvé que c’était l’occasion d'essayer de nouvelles choses et de passer plus de temps ensemble, mais cette situation fut néanmoins stressante pour de nombreux parents et soignants qui ont rencontré des difficultés à aider leurs enfants à poursuivre leur apprentissage, souvent avec un soutien ou des ressources limités (p. ex., Richardson 2020 ; Rigby 2020). Deuxièmement, lorsque les écoles ont fermé, les activités et le matériel d'enseignement à domicile ont envahi Internet, la télévision et la radio (p. ex., News Agency 2020 ; Lord 2020). Cependant, ces solutions tenaient très peu compte des besoins d'enseignement à domicile des apprenants handicapés dans des milieux à faibles revenus, où l'accès à la télévision et à la radio, ou aux données et autres équipements pour l'enseignement en ligne, est limité. Troisièmement, nous étions préoccupés par la santé mentale et le bien-être des apprenants, des parents et des soignants dans ces contextes.

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

Bien que les parents et les soignants s'intéressent généralement à l'apprentissage des enfants, ils peuvent manquer de confiance dans leur capacité à soutenir cet apprentissage ou trouver que leurs opinions sont mal accueillies par les éducateurs (Cashman, Bhattacharjea, et Sabates 2020). La pandémie de COVID-19 a rapidement contraint les parents à jouer un rôle primordial dans l'éducation de leurs enfants (Packman 2020) et a fourni une occasion unique (bien que non désirée) d'apprendre de ce nouveau rôle. À court terme, les parents et les soignants avaient besoin de conseils pour leur permettre de soutenir l'apprentissage à domicile de leurs enfants. À long terme, la pandémie a mis en évidence l'importance du développement de partenariats famille-école entre les professionnels de l'éducation, les parents et les soignants, et la communauté locale.

Le second domaine de changement d'EENET consiste à aider les individus à documenter et à échanger « leurs expériences du développement d’un plus grand nombre de systèmes d’éducation intégratrice et d’écoles » (Lewis 2016). Apprendre des expériences d’autrui nous permet d'améliorer notre propre travail. Par conséquent, EENET et l'Association norvégienne des personnes handicapées (NAD) ont collaboré dans le cadre d'un programme de consortium norvégien appelé *Together for Inclusion* afin d’élaborer du matériel d'orientation sur l'enseignement à domicile facile à lire et visuellement attrayant, sous forme imprimée et en ligne. Nous avons voulu donner la priorité à la production de matériel imprimé et avons collaboré étroitement avec les distributeurs locaux pour créer des solutions localisées au défi de la diffusion du matériel pendant la période de distanciation sociale. Pour ce faire, nous devions cependant comprendre les milieux auxquels serait destiné ce matériel.

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

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

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

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

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

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

**RDC**

Certaines régions de la RDC subissent l'instabilité et les conflits depuis des décennies. Au cours des huit mois précédant juin 2020 (date de la mise en ligne de l'enquête), le conflit a provoqué la mort de 1 300 civils et le déplacement de 110 000 personnes (HCDH 2020), venant d’ajouter à plus d'un million de personnes déplacées les années précédentes (p. ex., OCHA 2017). La RDC a néanmoins fait des progrès significatifs en matière d'éducation, faisant passer le taux d'achèvement de l'enseignement primaire dans le pays de 29 % en 2002 à 70 % en 2014. Cependant, elle fait toujours partie des pays comptant le plus grand nombre d'enfants non scolarisés et doit également faire face à des défis en termes de qualité de l'éducation et d'intégration. Le plan sectoriel de l'éducation de la RDC (2016-2025) se concentre sur l'élargissement de l'accès et l'amélioration de la gouvernance en général, ainsi que sur l'apport d'un soutien et d'une éducation aux populations déplacées par le conflit. Ce plan met notamment l'accent sur « l'élaboration d'un programme visant à promouvoir l'éducation intégratrice et spéciale pour les apprenants vulnérables » (RDC 2015, 47 ; traduction du français), mais aucune définition spécifique de « spéciale » et « intégratrice » n'a été fournie.

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

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

**Syrie**

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

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

**CONCEPTION DE LA RECHERCHE**

En avril 2020, EENET et NAD ont décidé de développer du matériel d'orientation pour les parents, les soignants et les familles d'enfants avec et sans handicap. Ce matériel a été conçu pour encourager des activités d'enseignement appropriées, réalisables et peu stressantes, en utilisant le temps, les compétences et les ressources disponibles dans les familles. Ils seront distribués dans un premier temps par le biais des partenariats existants du projet EENET et NAD dans quelques pays africains, avant d'être distribués plus largement par le réseau mondial de partage d'informations d'EENET. Pour s'assurer que le matériel réponde aux besoins non satisfaits et atteigne les enfants les plus exclus, nous devions déterminer quelles dispositions étaient déjà en place pour soutenir l'enseignement à domicile et avec quelle facilité les familles pouvaient y accéder et les utiliser. Afin de contribuer à l'élaboration du matériel, nous voulions savoir comment l'enseignement des enfants était assuré à la maison lorsque les écoles étaient fermées, et quels étaient les principaux obstacles à l'enseignement à domicile, en particulier pour les enfants handicapés.

Nous avons mené une enquête en ligne pour donner un aperçu des situations d'enseignement à domicile dans le monde, du point de vue des parents, des familles et de ceux qui les connaissent bien. L'équipe de projet a collaboré à distance pour élaborer une enquête courte avec des questions simples, à laquelle pouvaient répondre rapidement les parents qui devaient jongler avec la supervision de l'éducation de leurs enfants, travailler à domicile, subvenir aux besoins essentiels de leur famille et/ou avoir un accès limité aux données. Les questions (pour plus d'informations, voir Corcoran, Pinnock et Twigg 2020a, 2020b) ont été conçues de façon à générer une combinaison de données quantitatives et qualitatives et se sont concentrées sur les points suivants :

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

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

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

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

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

**ENSEIGNEMENT À DOMICILE EN RDC**

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

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

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

À la maison, où la plupart d'entre eux sont désœuvrés, ils ne font rien et leurs parents ne s'occupent pas d'eux. Par manque d'occupation, certains se promènent sans objectif. D'autres circulent dans la rue et sont confondus avec des enfants en situation particulièrement difficile.

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

Les répondants n'étaient généralement pas satisfaits quant au soutien fourni, et ils estimaient que les gouvernements provinciaux n'avaient pas la capacité suffisante pour organiser un enseignement à domicile efficace. Plusieurs ont déclaré que les enseignants n'avaient pas accepté de dispenser un enseignement à distance :

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

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

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

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

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

**Expériences des parents**

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

Cependant, la plupart des répondants ont exprimé leur inquiétude pour les familles de toute la RDC qui n'avaient pas accès à ces ressources, et pour le manque de soutien coordonné à l'éducation. L'absence d'information sur la date de réouverture des écoles a créé des inquiétudes supplémentaires, et certains ont noté que « les enfants restent à la maison sans aucune supervision ou suivi de la part de notre gouvernement. »

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

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

[...] voulaient que leurs enfants soient supervisés quoiqu’il en soit, [...] car ils étaient même incapables d’assurer un moyen de subsistance pour leurs enfants. La plupart sont des femmes veuves [...] et les autres souffrent de handicaps physiques liés au conflit, également caractérisés par l'extrême pauvreté inhérente aux zones post-conflit.

Les répondants en RDC ont exprimé un sentiment de frustration énorme face au manque d'infrastructures pour l'enseignement à domicile et à l'incapacité de cibler les ressources sur ceux qui ont le plus besoin de soutien. Il y avait un mécontentement général quant à la façon dont les fermetures d'écoles ont aggravé les défis de survie et de sauvegarde auxquels sont confrontés les enfants et les familles ; il a été noté que les défis de sauvegarde auxquels sont confrontés la plupart des enfants handicapés étaient encore pires.

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

**Expériences des apprenants**

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

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

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

**En résumé**

Les données de la RDC suggèrent que les répondants occupant des postes de haut niveau dans le système éducatif étaient au courant des plans de soutien à l'enseignement à domicile, mais que les parties prenantes aux niveaux inférieurs ne voyaient pas ces plans se traduire en action. L'autonomie pour le développement des initiatives d'enseignement à domicile au niveau local était limitée, et ces initiatives étaient plus visibles dans les zones où les ONG internationales étaient actives avant la pandémie.

**ENSEIGNEMENT À DOMICILE EN SYRIE**

La plupart des répondants syriens étaient basés dans la région autonome du nord et de l'est de la Syrie et ont donc présenté un aperçu de cette région plutôt que du pays dans son ensemble. Comme ceux de la RDC, beaucoup se sont décrits comme travaillant pour des ONG (n=13). D'autres répondants se sont décrits comme des parents (n=10), des enseignants (n=14), des consultants (n=1), des responsables de l'éducation (n=6) et un membre du comité scolaire (n=1). Douze répondants ont déclaré que leurs enfants ou des enfants qu'ils connaissent étaient handicapés.

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

**Soutien de l'enseignement général et dispositions et ressources**

Après avoir décidé de fermer, la plupart des écoles publiques en Syrie n'ont fourni aucun soutien à l'enseignement à domicile. Les répondants étaient préoccupés par le manque d'options et de ressources disponibles pour les étudiants. Certaines personnes ont déclaré avoir reçu un certain nombre de ressources sous forme imprimée, que d'autres ont décrit comme étant sous-utilisées ou non distribuées. Les parents ont suggéré que les organisations fournissent du matériel imprimé pour permettre l'enseignement à domicile, et qu'elles investissent dans la préparation des enseignants pour soutenir l'engagement des apprenants avec les plateformes d’enseignement à domicile.

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

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

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

* Un réseau robuste avec un programme d'études électronique pour aider les apprenants ayant un accès limité à la technologie
* Une base de données pour les écoles et les étudiants qui organise les programmes de télévision et de radio par code et distribue des transcriptions imprimées
* Des abonnements Internet de bonne qualité qui permettent aux apprenants et aux parents de communiquer directement et de partager des contenus d'enseignement avec les enseignants
* Une plateforme électronique complète pour tous l’ensemble du matériel, comprenant toutes les leçons expliquées par des enseignants compétents ; les parents et les apprenants peuvent être redirigés vers cette plateforme en cas de crise
* La communication entre les écoles et les apprenants sur l'utilisation des médias numériques pour soutenir l'éducation à la maison, et
* Des outils de crise qui permettent aux écoles de communiquer avec les étudiants et de soutenir les aides à l'enseignement, ainsi que des vidéos spécifiques aux programmes.

**Dispositions et ressources spécialisées**

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

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

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

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

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

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

**Expériences des parents et des apprenants**

Les réponses des parents concernant l'enseignement à distance à la maison étaient mitigées. Certains élèves n'avaient pas reçu de matériel de soutien pour accompagner les séances dispensées à la télévision, à la radio et en ligne. Un parent, en revanche, a noté « l'état de satisfaction de leurs enfants à l'égard de l'enseignement à domicile, surtout si l'on craint les conditions actuelles. »

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

Certains parents ont exprimé un sentiment de gratitude pour l'enseignement à domicile auquel ils avaient accès :

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

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

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

Un répondant a noté que lorsque les apprenants choisissaient l'offre d'enseignement alternatif, ils réagissaient avec une nouvelle confiance à leur enseignement. Un petit nombre de répondants ont indiqué que leurs enfants étaient heureux de continuer à recevoir un soutien et n'étaient pas affectés par la fermeture des écoles. Cependant, les parents étaient préoccupés par le potentiel limité de progrès académique offert par l'offre :

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

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

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

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

**En résumé**

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

**EXPÉRIENCES COMMUNES ET OPPORTUNITÉS UNIQUES**

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

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

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

Les parents qui devaient travailler ou qui avaient eux-mêmes une éducation limitée ont manqué davantage de temps, de confiance et de matériel pour soutenir l'enseignement de leurs enfants à la maison. En outre, les programmes éducatifs centralisés ne tenaient pas compte des besoins d'enseignement de tous les enfants. De nombreux apprenants - par exemple, les apprenants handicapés - n'ont pas pu accéder aux nouveaux contenus. Cette perception de l'aggravation des inégalités, liée à la fois aux fermetures d'écoles et au manque de soutien ciblé aux enfants marginalisés, s'est reflétée dans les réponses aux enquêtes des 14 pays (Corcoran et al. 2021a, 2021b, 2021c, 2021d). Ce fait a également été souligné dans d'autres analyses de l'éducation dans les pays à faibles revenus touchés par la pandémie (p. ex., Save the Children 2020).

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

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

En Syrie, les informations ont été partagées en ligne par le biais des réseaux WhatsApp existants et nouveaux. Certains de ces réseaux ont été mis en place par des écoles ou des ONG pour encourager l'enseignement à domicile, et utilisés par les parents pour se soutenir mutuellement une fois que les financements des ONG ont cessé. WhatsApp a été utilisé pour partager des activités d'enseignement, discuter des besoins des élèves, fournir aux parents des informations pratiques et un soutien, et distribuer du matériel pédagogique. Bien que certains répondants en RDC aient déclaré utiliser WhatsApp pour contacter des tuteurs privés, les réseaux actifs de partage d'informations pour les membres d'une communauté scolaire ou d'un programme d'ONG ne figuraient pas dans les réponses à l'enquête.

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

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

**3. Les enseignants : Une ressource communautaire en cas de fermeture des écoles.** Les commentaires de la RDC ont souligné que « beaucoup d'enseignants étaient à la maison et le gouvernement n'avait pas la capacité de les gérer. » « Cette observation contraste avec les comptes rendus positifs de la mise en réseau avec les enseignants en Syrie et suggère que les enseignants devraient être considérés comme des ressources importantes pour l'enseignement à domicile dans leurs propres communautés, en particulier pour les enfants les plus exclus. Selon les répondants de Syrie et d'autres pays ayant participé à l'enquête (Corcoran et al. 2021a, 2021b, 2021c, 2021d), certains enseignants ont apporté un soutien important aux enfants souffrant de handicaps et/ou de problèmes de santé. Ces enseignants avaient clairement pour mission de veiller aux intérêts des enfants handicapés, car ils étaient employés par des centres spécialisés financés par des ONG (comme en Syrie) ou dans des écoles qui ciblaient les apprenants ayant des besoins éducatifs spéciaux (comme au Chili). Au Royaume-Uni, les enfants ayant besoin d'une éducation spécialisée (suivant des programmes précisant comment soutenir leur apprentissage) et les enfants des travailleurs clés ont pu recevoir un enseignement en personne à l'école pendant la pandémie, tandis que leurs camarades apprenaient à la maison. Lorsque le soutien des enseignants n'était pas disponible en RDC et dans d'autres pays, notamment à Zanzibar (Pinnock 2020), les parents d'enfants handicapés ont dit se sentir coupés de toute aide et être désespérément inquiets pour la santé et l'éducation de leurs enfants.

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

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

**4. Utilisation de nos résultats pour développer du matériel d'enseignement à domicile.** Une observation clé de l'enquête en ligne concernait la confiance des parents et des tuteurs dans le soutien de l'enseignement de leurs enfants à la maison. Beaucoup ont exprimé leur volonté de faire de leur mieux pour aider leurs enfants, mais ils étaient préoccupés par leurs niveaux limités d'alphabétisation et de connaissances numériques, ainsi que par leur accès limité à des ressources comme les manuels scolaires, les données, l'électricité, la télévision, la radio ou Internet. Les résultats de l'enquête menée dans tous les pays ont confirmé que le matériel d'enseignement à domicile sur papier dans les langues locales était indispensable.

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

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

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

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

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

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

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

L'offre d'enseignement à domicile par le biais des médias de masse n’atteint généralement que les ménages disposant des ressources les plus importantes. Des recherches plus approfondies (p. ex., par le biais d'enquêtes auprès des ménages) permettraient de déterminer la proportion de ménages en situation de crise qui n'ont pas l'électricité et ne peuvent pas accéder à la télévision, à la radio et à Internet. Nous devons donc supposer que de multiples canaux de communication sont nécessaires pour soutenir l'enseignement à domicile pour tous.

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

Afin de maintenir les enfants engagés dans l'enseignement fondamental lorsque les écoles doivent fermer de manière inattendue, il est essentiel de fournir un accès rapide au matériel d'enseignement sur papier, ainsi que des conseils et des instructions pour les parents. Ainsi, les élèves seront plus enclins à retourner à l'école lorsque celle-ci rouvrira ses portes. Attendre la production de matériel d'enseignement à domicile spécifique au programme scolaire augmente le risque que les enfants ne poursuivent pas leurs études.Serait-il possible de distribuer le matériel d'enseignement existant afin de maintenir les enfants engagés dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul de base pendant que le nouveau matériel est préparé ? Étant donné l'étendue de la zone géographique de la RDC, il aurait été bénéfique d'avoir plus de développement local à petite échelle et/ou de distribution de matériel éducatif à un stade précoce de la pandémie. Quelle entité extérieure au système éducatif aurait pu soutenir cela ? Par exemple, les imprimeries locales auraient-elles pu recevoir des données et des fonds pour télécharger et imprimer les livres de lecture graduée existants ?

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

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

**REMERCIEMENTS**

Les projets de recherche impliquent de nombreux collaborateurs pour les mener à bien et ce projet était en effet un travail d'équipe. Les enquêtes, et le matériel d'orientation sur l'enseignement à domicile qui en découle, sont le fruit de conversations entre les membres de l'équipe EENET et les membres du personnel du NAD, alors que nous suivions la couverture médiatique de l'évolution de la situation dans les pays d'origine des membres de notre réseau. Plusieurs consultants d'EENET se sont portés volontaires pour rejoindre le comité consultatif du projet d'enseignement à domicile, ce qui a permis d'étendre l'enquête au-delà de la petite analyse rapide permise par le budget du projet. Les sympathisants d'EENET dans différents pays se sont portés volontaires pour traduire le questionnaire - ou pour réviser les traductions - dans les 14 langues, et beaucoup d'autres ont partagé les liens de l'enquête avec leurs propres réseaux. Trop de personnes sont à nommer ici, mais nous avons essayé d'inclure les noms des contributeurs dans les rapports de données sur notre site Web (<https://www.eenet.org.uk/inclusive-home-learning/>).

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

**RÉFÉRENCES**

Ainscow, Mel, Tony Booth, et Alan Dyson. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres : Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203967157.

Alexiadou, Nafsika. 2011. « Social Inclusion and Leadership in Education. » *Education Inquiry* 2 (4) : 581-600. https://doi.org/10.3402/edui.v2i4.22001.

Bailey, Donald B., Mary Beth Bruder, Kathy Hebbeler, Judith Carta, Michelle Defosset, Charles Greenwood, Lynne Kahn, Sangeeta Mallik, Joy Markowitz, Donna Spiker, Dale Walker et Lauren Barton. 2006. « Recommended Outcomes for Families of Young Children with Disabilities. » *Journal of Early Intervention* 28 (4) : 227-51. https://doi.org/10.1177/105381510602800401.

Cashman, Laura, Suman Bhattacharjea et Ricardo Sabates. 2020. « Parental Perceptions and Parental Involvement in Children’s Education in Rural India: Lessons for the Current COVID-19 Crisis. » UKFIET (blog), 1er mai 2020. https://www.ukfiet.org/2020/parental-perceptions-and-parental-involvement-in-childrens-education-in-rural-india-lessons-for-the-current-covid-19-crisis/.

Chu, Szu-Yin. 2018. « Perspectives from Both Sides of the Parent–Professional Partnership: A Preliminary Study on Taiwan’s Early Childhood Special Education Services. » *International Journal of Disability, Development and Education* 65 (4) : 355-72. https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1403572.

Corcoran, Su Lyn. 2020. « The Enabling Education Network. » Dans *The SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies*, publié par Daniel Thomas Cook, 717-18. New York : SAGE.

Corcoran, Su Lyn, Helen Pinnock et Rachel Twigg. 2021a. « Home Learning Provision During the COVID-19 Pandemic: Rapid Analysis of the Arabic Responses Concerned with Syria to EENET Survey Conducted in 2020. » Hyde, UK :EENET.

Corcoran, Su Lyn, Helen Pinnock et Rachel Twigg. 2021b. « Home Learning Provision During the COVID-19 Pandemic: Rapid Analysis of the French Responses to the EENET 2020 Home Learning Survey.” Hyde, UK : EENET.

Corcoran, Su Lyn, Helen Pinnock et Rachel Twigg. 2021c. « Home Learning Provision During the COVID-19 Pandemic: Rapid Analysis of Responses to the 2020 EENET Survey in Eight Languages. » Hyde, UK : EENET.

Corcoran, Su Lyn, Helen Pinnock et Rachel Twigg. 2021d. « Home Learning Provision During the COVID-19 Pandemic: Rapid Analysis of Responses in Ukrainian to the EENET Survey Conducted in 2020. » Hyde, UK : EENET.

Engelbrecht, Petra, Mirna Nel, Suegnet Smit et Marichelle van Deventer. 2016. « The Idealism of Education Policies and the Realities in Schools: The Implementation of Inclusive Education in South Africa. » *International Journal of Inclusive Education* 20 (5) : 520-35. https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1095250.

Gharibah, Mazen et Zaki Mehchy. 2020. « COVID-19 Pandemic: Syria’s Response and Healthcare Capacity. » Rapport de politique. Programme de recherche sur les conflits, London School of Economics and Political Science. Londres : Bureau des Affaires étrangères et du Commonwealth. https://www.gov.uk/research-for-development-outputs/covid-19-pandemic-syria-s-response-and-healthcare-capacity.

Huang, Chaolin, Yeming Wang, Xinwang Li, Lili Ren, Jianping Zhao, Yi Hu, Li Zhang et al. 2020. « Clinical Features of Patients Infected with 2019 Novel Coronavirus in Wuhan, China. » *The Lancet* 2020 (395) : 497–506. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30183-5.

Lasater, Kara. 2016. « Parent-Teacher Conflict Related to Student Abilities: The Impact on Students and the Family-School Partnership. » *School Community Journal* 26 (2) : 237-62.

Lewis, Ingrid. 2016. « Creating a Theory of Change for EENET. » *Enabling Education Review* 5 : 32-33. Hyde, UK : EENET.

Lewis, Ingrid. 2016. « EENET’s Theory of Change. » Hyde, UK : EENET. https://www.eenet.org.uk/about/eenets-theory-of-change/.

Lewis, Ingrid, Su Lyn Corcoran, Said Juma, Ian Kaplan, Duncan Little et Helen Pinnock. 2019. « Time to Stop Polishing the Brass on the Titanic: Moving Beyond ‘Quick-and-Dirty’ Teacher Education for Inclusion, Towards Sustainable Theories of Change. » *International Journal of Inclusive Education* 23 (7-8) : 722-39. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624847.

Lacey, Thea et Marcello Viola. 2019. « Strengthening Education Systems for Long-Term Education Responses. » *Forced Migration Review* 60 : 15-18. https://www.fmreview.org/education-displacement/lacey-viola.

Lord, Janet. 2020. « Coronavirus: Online Learning Hits Already Disadvantaged Children Hard. »Manchester : Université métropolitaine de Manchester, 1er mai 2020. https://www.mmu.ac.uk/news-and-events/news/story/?id=12261.

McNatt, Zahirah, Neil Boothby, Hamza Al-Shannaq, Hannah Chandler, Patricia Freels, Ahmed Mahmoud, Noor Majdalani et Laura Zebib. 2018. « Impact of Separation on Refugee Families: Syrian Refugees in Jordan. » Amman : Colombia Global Centers et HCR. https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D80P2GF9.

Mohsen, Fatema, Batoul Bakkar, Humam Armashi et Nizar Aldaher. 2021. « Crisis Within a Crisis, COVID-19 Knowledge and Awareness among the Syrian Population: A Cross Sectional Study. » *BMJ Open Journals* 11 : e043305. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-043305.

HCDH (Haut-Commissariat des Nations unies aux droits de l'homme). 2020. « 1,300 Civilians Killed in the DRC in Past Eight Months – Bachelet. » HCDH (blogue), 5 juin 2020. https://www.ohchr.org/en/press-releases/2020/06/1300-civilians-killed-drc-past-eight-months-bachelet

Packman, Kerry-Jane. 2020. « The Pandemic Has Shown Us that Parents Have a Bigger Role to Play in Education. » Involve (blogue), 15 octobre 2020. https://www.involve.org.uk/resources/blog/opinion/pandemic-has-shown-us-parents-have-bigger-role-play-education.

Pinnock, Helen. 2020. « Report of Survey into Conditions for Home Learning in Zambia and Zanzibar. » Hyde, UK : EENET.

Porter, Gina, Kate Hampshire, James Milner, Alister Munthali, Elsbeth Robson, Ariane de Lannoy, Andisiwe Bango et al. 2015. « Mobile Phones and Education in Sub-Saharan Africa: From Youth Practice to Public Policy. » *Journal of International Development* 28 (1) : 22-39. https://doi.org/10.1002/jid.3116.

Qwaider, Ayman. 2018. « Introducing EENET’s Arabic Language Community Facilitator. » « EENET (blog), 6 décembre 2018. https://www.eenet.org.uk/introducing-eenets-arabic-language-community-facilitator/.

RDC (République Démocratique du Congo). 2015. *Stratégie Sectorielle de l’Éducation et de la Formation 2016-2025*. Kinshasa : Ministère de l'Enseignement Primaire Secondaire et Initiation à la Nouvelle Citoyenneté.

Richardson, Hannah. 2020. « Coronavirus: The Impossibility of Home-Schooling a Nation. » *BBC News,* 8 avril 2020. https://www.bbc.co.uk/news/education-52151411.

Rigby, Jennifer. 2020. « Africa’s Education Crisis: Millions of Children Locked Out of School ». *The Telegraph,* 21 mai 2020. https://www.telegraph.co.uk/global-health/women-and-girls/meet-minister-trying-avert-sierra-leones-coronavirus-education/.

Save the Children. 2020. « Save Our Education: Protect Every Child’s Right to Learn in the COVID-19 Response and Recovery. » Londres : Save the Children. https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/save\_our\_education\_0.pdf/.

STiR Education. 2021. « Reflections on Our Covid Response. » StiR Education (blogue), juillet 2021. https://stireducation.org/wp-content/uploads/Reflections-on-our-Covid-response.pdf.

HCR (Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés). 2020a. « Refugee Statistics. » Consulté en juin 2021. https://www.unrefugees.org/refugee-facts/statistics/.

UNICEF (Fonds des Nations Unies pour l'enfance). 2020. « Rapport de situation sur la réponse à la COVID-19 #14. » Kinshasa : UNICEF RDC. Consulté en juin 2021. https://reliefweb.int/report/democratic-republic-congo/unicef-drc-covid-19-situation-report-14-13-26-august-2020.

UNICEF (Fonds des Nations Unies pour l'enfance). 2021. « Militia Violence Threatens 3 Million Displaced Children in Democratic Republic of Congo: UNICEF. » UNICEF (communiqué de presse), 19 février 2021. https://www.unicef.org/wca/press-releases/militia-violence-threatens-3-million-displaced-children-democratic-republic-congo.

OCHA (Bureau des Nations unies pour la coordination des affaires humanitaires). 2017. « Complex Emergency in the Kasai Region: Rapport de situation pour la RD Congo n°8 (22 juin 2017). » Kinshasa : OCHA. <https://reliefweb.int/report/democratic-republic-congo/complex-emergency-kasai-region-drcongo-situation-report-no-8-22>.

USAID (Agence des États-Unis pour le développement international). 2021. « COVID-19 Situation Analysis: First Annual Review - Livelihoods, Food Security, Agriculture and Protection Sectors. » Washington, DC : USAID et iMMAP. https://immap.org/product/covid-19-situation-analysis-annual-review-report-syria-july-2020-july-2021/.

OMS (Organisation mondiale de la santé). 2021. « [Tableau de bord des urgences sanitaires de l'OMS](https://extranet.who.int/publicemergency) » : [Page d'accueil de la COVID-19](https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019) : République démocratique du Congo. » Genève : OMS. Consulté en juin 2021. https://covid19.who.int/region/afro/country/cd.

1. L'éducation intégratrice est un processus en constante évolution de changement et d'amélioration au sein des écoles et des systèmes éducatifs plus larges visant à rendre l'éducation plus accueillante et conviviale pour les apprenants. Il s'agit de changer les cultures, les politiques et les pratiques d’enseignement afin qu'elles soient suffisamment flexibles pour convenir à tous les apprenants (p. ex., avec ou sans handicap, qui s'identifie à un genre non-conforme, qui est d'une origine ethnique, linguistique, religieuse ou financière différente, de tout âge, ou qui est confronté à des problèmes de santé, de migration, de réfugiés ou d'autres difficultés). [↑](#footnote-ref-1)