

# **RASEF**

Revue Africaine des Sciences de  
l'Éducation et de la Formation

*Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des  
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en  
Sciences de l'Éducation (RACESE)*



*N°1, Vol. 2 – Décembre 2022*

**ISSN: 2756-7362**

**01 BP 1479 Ouaga 01  
Email : [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)**

**ISSN : 2756 7362**

**No1, Vol. 1- Décembre 2022**

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des  
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en  
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Domicilee à l'École Normale Supérieure  
Burkina Faso**

**01 BP 1479 Ouaga 01  
Email : [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)**

**Numéro du dépôt légal: 22-559 du 28 /12/2022**

## **DIRECTION DE LA REVUE**

### **Directeur de Publication**

KYELEM Mathias, Maitre de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,

### **Directeur de Publication Adjoint**

THIAM Ousseynou, Maitre de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEF/ Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal.

### **Directeur de la revue**

BITEYE Babacar, Maitre-assistant en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal.

### **Directeur Adjoint de la revue**

KOUAWO Achille, Maitre de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo

### **Rédacteur en chef**

POUSSOGHO Nowenkoum Désiré, Chargé de recherche en sciences de l'éducation, INSS/CNRST/Burkina Faso

### **Rédacteur en chef adjoint**

DEMBA Jean Jacques, Maître assistant en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon

### **Responsable d'édition numérique**

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal

### **Assistants à la rédaction**

YAGO Iphigénie, Docteur en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso

PEKPELI Toyi, Docteur en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo

## **COMITÉ SCIENTIFIQUE**

ABBY-MBOUA Parfait, maître de conférences en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

ACKOUNDOU NGUESSAN Kouamé, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

AKOUETE HOUNSINO Florentine, Maître de Recherches en Sciences de l'Éducation, Centre béninois de la recherche scientifique et de l'innovation (Bénin),

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Maître de Conférences, Sociologie de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

ASSEMBE ELA Charles Philippe, Maître de Conférences CAMES, Esthétique, philosophie de l'art et de Culture, École Normale Supérieure, (Gabon),

BABA MOUSSA Abdel Rahamane, Professeur Titulaire en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

BALDE Djéneba, Professeur Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, (Guinée),

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophone, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

BAWA Ibn Habib, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, Université de Lomé (Togo),

BAYAMA Claude-Marie, Maître de conférences en philosophie de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

BEOGO Joseph, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

BETOKO Ambassa Marie-Thérèse, Maître de conférences en littérature francophone, École Normale Supérieure de Yaoundé (Cameroun)

BONANE Rodrigue Paulin, Maître de recherche en philosophie de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/(Burkina Faso),

COMPAORE Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

CONGO Aoua Carole épouse BAMBARA, Maître de recherche en Linguistique, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso)

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation (Guinée),

DIOP Papa Mamour, Maître de Conférences en didactique de la langue et de la littérature espagnole, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeur Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique Australe),

HOUEDENOU Florentine Adjouavi, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

KONKOBO/KABORE Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso),

NAPPORN Clarisse, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeure titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

PARE/KABORE Afsata, Professeur titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

PARI Paboussoum, Professeur Titulaire de Psychologie de l'éducation, Université de Lomé, (Togo),

QUENTIN Franck de Mongaryas, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon)

SEKA YAPI, maître de conférences en psychologie de l'éducation, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

SOKHNA Moustapha, Professeur Titulaire en didactique des mathématiques, FASEF Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Maître de conférences en philosophie politique et morale, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso)

SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation, FASEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

TCHABLE Boussanlègue, Professeur Titulaire en Psychologie de l'Éducation, Université de Kara (Togo),

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, FASEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal),

TONYEME Bilakani, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Lomé

TOURE Ya Eveline épouse JOHNSON, maître de conférences en Psychosociologie, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire),

TRAORE Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), École Normale Supérieure (Burkina Faso),

ZERBO Roger, Maître de recherche en Anthropologie, INSS/CNRST (Burkina Faso).

### **COMITÉ DE LECTURE**

ABBY-MBOUA Parfait, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire ;

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo ;

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo ;

BAYAMA Claude-Marie, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire ;

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun ;

BITEYE Babacar, FASEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo ;

BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;

COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon ;  
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;  
DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,  
DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;  
ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon ;  
GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;  
GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun ;  
GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso  
HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;  
KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo ;  
LY, Thierno, FLSH, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;  
MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,  
MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon ;  
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo ;  
NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon  
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;  
NIANG, Amadou Yoro, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;  
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure Côte d'Ivoire ;  
OUEDRAOGO Issiaka, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;  
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;  
SAMANDOULGOU Serge, CNRST, Burkina Faso ;  
SANOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso ;  
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso)  
SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire ;  
SIDIBE Moctar SIDIBE, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali ;  
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso.  
SOME Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;  
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger ;

THIAM Ousseynou, FASTEF, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;  
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo ;  
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali ;  
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;  
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

### **COMITÉ DE RÉDACTION**

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;  
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal.  
BITEYE Babacar, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal ;  
BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;  
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,  
FAYE Emanuel Magou, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;  
KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo ;  
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo ;  
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;  
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;  
SAMANDOULGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;  
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger ;  
THIAM Ousseynou, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal ;  
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali ;  
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

## Table des matières

KYELEM Mathias, .....	- 11 -
STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT DANS LES COLLEGES ET LYCEES EN CONTEXTE DE PANDEMIE DE LA COVID-19 AU NIGER.....	12
<i>AGAISSA Assagaye, KOUAWO Candide Achille Ayayi</i> .....	12
RAPPORT AU SAVOIR DIDACTIQUE DES FUTURS ENSEIGNANTS D'ARTS PLASTIQUES ET D'ÉDUCATION MUSICALE DU CENTRE DE FORMATION PEDAGOGIQUE POUR LES ARTS ET LA CULTURE (CFPAC).....	- 25 -
<i>HONVO Camille</i> .....	- 25 -
Butlen, D. (2005). Bilans de savoirs. <i>TRACeS de ChanGements</i> , (174), janvier - février <a href="https://www.changement-egalite.be/Bilans-de-savoirs">https://www.changement-egalite.be/Bilans-de-savoirs</a> consulté le 17/09/2022.....	- 37 -
LA REPRÉSENTATIVITÉ DES FILLES ET LEUR MAINTIEN DANS LES SÉRIES SCIENTIFIQUES AU BURKINA FASO.....	- 40 -
<i>OUEDRAOGO P. Marie Bernadin, KABORE Bénéwendé Cathérine</i> .....	- 40 -
LES DETERMINANTS DE L'ABANDON DES CENTRES D'ALPHABETISATION PAR LES APPRENANTS : CAS DE L'IEPP YOPOUGON SELMER (ABIDJAN) .....	- 52 -
<i>GOUDENON Martine Epse BLEY, CISSE Sakinatou- Lah</i> .....	- 52 -
L'INCLUSION PAR L'INVERSE POUR UNE REVOLUTION DE LA PENSEE ET DE L'ACTION: UNE EXPERIENCE REUSSIE DE L'INSTITUT DES JEUNES SOURDS DE BOBO-DIOULASSO .....	69
<i>NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre</i> .....	69
LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE : UN LEVIER DE LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU SUD-OUEST DE MADAGASCAR.....	80
<i>CHADHOULI Bastoine</i> .....	80
LES OBSTACLES A L'ACQUISITION DE COMPETENCES OPERATIONNELLES EN FORMATION CONTINUE DANS LA CIRCONSCRIPTION D'ÉDUCATION DE BASE (CEB) DE OUAHIGOUYA II.....	96
<i>OUEDRAOGO Mangawindin Guy Romuald, OUEDRAOGO Hamadé Rodrigue</i> .....	96
PRATIQUES ENSEIGNANTES EN SYSTEME METRIQUE AU CE1 AU BURKINA FASO .....	108
<i>YAMEOGO Sotisse Michel, SAWADOGO K. Ismael,</i> .....	108
STRATÉGIES .....	124
<i>KIENTEGA Paul, BONKOUNGOU Pelga</i> .....	124
DIDACTIQUE DE VENTE ET ACTIVITÉS COMMERCIALES (VAC) : ANALYSE COMPARATIVE DES PRATIQUES DE CLASSE DANS LES LYCÉES TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS AU BURKINA FASO.....	147
<i>ZINGUÉ Di</i> .....	147

APPROCHE SOCIODIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES EXERCICES D'OBSERVATION AU COURS PREPARATOIRE : ENJEUX PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES .....	160
<i>OUEDRAOGO Youssoufou</i> .....	160
PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTS DE LA QUALITÉ DE LA FORMATION ACADÉMIQUE REÇUE AVEC LES OUTILS NUMÉRIQUES : Une étude menée auprès des étudiants de cycle master de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1. ....	170
<i>KENFACK LEMOGUE Giresse, NNGOULAYE Janvier</i> .....	170
<i>KONE Moussa, BAH Nomansou Serge, GBOKO Kobena Séverin</i> .....	184
L'IMPLÉMENTATION DE LA CLASSE INVERSÉE POUR L'ÉTUDE D'UNE OEUVRE INTÉGRALE EN CONTEXTE ÉPIDÉMIOLOGIQUE AU MAROC .....	203
<i>DARIF EL Bouffy Hakima</i> .....	203
LE TEMPS DE L'APPRENANT PEUT-IL ÊTRE REPRESENTATIF DE SON ACTIVITÉ DANS UN DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE À DISTANCE ?.....	222
<i>SIA Benjamin</i> .....	222
EFFETS DU E-LEARNING SUR LES UTILISATEURS PENDANT LA CRISE À COVID-19 DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU CAMEROUN.....	241
<i>NYEBE ATANGANA, NONO TCHATOUO Louis Pascal, KINGNE NNGEGUIE Mireille Léa</i> .....	241
LES MANUELS SCOLAIRES AU BURKINA FASO. APERÇU HISTORIQUE D'UN FACTEUR DE QUALITÉ DE L'ÉDUCATION .....	259
<i>KABORE Amado</i> .....	259
LES ADAPTATIONS PHONÉTIQUE-PHONOLOGIQUES DES EMPRUNTS LINGUISTIQUES DU KISIEI AU FRANÇAIS DANS LA PREFECTURE DE GUECKEDOU .....	274
<i>SIMBIANO Aly Andre</i> .....	274
LES FIGURES DU DECROCHAGE UNIVERSITAIRE.....	289
ENQUÊTE AUPRÈS DES DECROCHEURS DU DÉPARTEMENT DE SOCIOLOGIE DE L'UNIVERSITÉ OMAR BONGO.....	289
<i>BEKALE Dany Daniel</i> .....	289
APPORT DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS L'APPROPRIATION DES CONCEPTS EN GÉOMÉTRIE DE L'ESPACE EN SECONDE SCIENTIFIQUE .....	301
<i>MOUSSOUNDA Yvette, OGOWET Liliane</i> .....	301
LA DISTANCE DANS L'ÉCOLE À DISTANCE LORS DU COVID-19 AU CAMEROUN : UNE TRADUCTION CONCEPTUELLE À PARTIR DU PODOKO.....	310
<i>BÉCHÉ Emmanuel</i> .....	310
SENS ET SONS DU COVID-19 DANS LES MILIEUX SCOLAIRES ET UNIVERSITAIRES AU CAMEROUN : ENTRE RUPTURE ET CONTINUITÉ DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES TRADITIONNELLES .....	324

LA QUESTION DE LA CONTRIBUTION DES ACTEURS DE L'EDUCATION DANS LES COLLEGES ET LYCEES INCLUSIFS DE LA VILLE DE OUAGADOUGOU : CAS DES ELEVES DEFICIENTS VISUELS.....	346
<i>KABORE Sibiri Luc, SOULAMA Coulibaly Zouanso, SANON Maïmouna .....</i>	<i>346</i>
INFLUENCE DE L'UTILISATION DES TIC SUR LA QUALITE DE LA CONTINUITE PEDAGOGIQUE EN PERIODE DE CRISE SANITAIRE AU CAMEROUN .....	362
<i>OWONO Marguerite Beyala .....</i>	<i>362</i>

## Editorial

Il y a tout juste neuf mois, le 23 mars 2022, le Réseau africain des chercheurs et enseignants-chercheurs africains (RACESE) était créé. Dès les fonds baptismaux, il annonçait, parmi les premiers chantiers importants, la création d'une revue scientifique en vue de remplir deux des missions inscrites dans sa charte : éclairer les débats éducatifs par un regard scientifique au service d'une amélioration continue de l'éducation et de la formation et conduire un travail de réflexion régulier sur les orientations, les enjeux, les défis des Sciences de l'Éducation. Ce projet a bien entendu été adopté avec enthousiasme par tous les membres au regard du faible espace dont disposent les chercheurs et enseignants-chercheurs en Afrique pour la diffusion de leurs résultats de recherches. Mais en même temps, sa réalisation représentait une véritable gageure pour un réseau qui venait de naître, qui posait la question essentielle d'une institution d'hébergement et qui jusque-là ne dispose que de faibles ressources. Pour qui connaît le contexte actuel des établissements d'enseignement supérieur et de recherche des pays concernés, tant de bonnes idées sont restées sans lendemain du fait de la faible disponibilité des personnes trop engluées dans les contraintes quotidiennes et dans la gestion de l'urgence et de l'imprévu pour laisser épanouir leur ingéniosité, leur créativité. Le RACESE a tenu bon et la conception de sa revue, la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de Formation (RASEF), a pris tout juste neuf mois.

Les membres du RACESE éprouvent une fierté légitime et la partagent avec la communauté scientifique africaine et des autres continents. La RASEF, conformément à la charte du RACESE, est avant tout un espace de communications sur les problématiques qui touchent l'éducation et la formation en Afrique. Elle est tout aussi ouverte à la communauté scientifique internationale car, autant chaque pays a pâti du portait unique de l'éducation et de la formation qui lui a été imposé des siècles durant, autant confondre un système éducatif endogène à un système éducatif reclus sera gravement préjudiciable au continent. Le RACESE se met au cœur des préoccupations actuelles de l'éducation et de la formation qui, après près d'un siècle d'errances épistémiques et de tribulations, revient à petits pas sur les fondamentaux d'une éducation de développement et au développement : celle qui s'appuie sur un socle endogène solide, qui pose un regard critique sur les valeurs endogènes et les inscrit dans une véritable perspective progressiste. Écoutons les voix des pères et de Cheick Anta Diop en l'occurrence : « *La facilité avec laquelle nous renonçons, souvent, à notre culture ne s'explique que par notre ignorance de celle-ci, et non par une attitude progressiste adoptée en connaissance de cause* <sup>1</sup> », nous dit-il.

Si les membres du RACESE se félicitent autant de la revue, c'est parce que leur réseau peut ainsi « participer à l'évolution des systèmes éducatifs actuels en proposant des solutions innovantes et en faisant progresser, grâce à la recherche, les façons de penser l'éducation et la formation ». La réalisation de cet élément de la charte du RACESE ne s'appuie seulement sur leurs productions scientifiques mais sur toutes celles publiées, pour leur portée et leur intérêt

---

<sup>1</sup> Anta Diop Cheikh (1979). *Nations nègres et culture : De l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique Noire d'aujourd'hui*. Présence Africaine.

scientifiques avérés. Pour sa première parution, les contributions ont été si nombreuses que le premier numéro est publié en deux volumes ; pour un coup d'essai, c'est un coup de maître. Les quarante-quatre articles publiés dans ces deux volumes ne représentent que la moitié des articles qui ont été reçus et instruits.

La très grande majorité des articles concerne des recherches portant sur la didactique et la pédagogie et touchent tous les cycles d'enseignement : primaire, post-primaire secondaire et supérieur. Quelques contributions reviennent sur les leçons tirées des dispositions prises en éducation et notamment des situations didactiques élaborées pendant la crise aiguë de la Covid 19. Toutes les disciplines scolaires classiques de la plupart des pays africains ont fait l'objet des études qui sont publiées dans ce premier numéro. Une mention particulière est à faire aux contributions portant sur l'éducation physique et sportive (EPS) pour leur intérêt et aussi parce que cette discipline est relativement émergente dans les recherches, particulièrement dans les pays d'Afrique de l'Ouest où elle ne dispose encore que peu de chercheurs, d'enseignants-chercheurs, de laboratoires et d'écoles doctorales. Le second volet de textes en termes de nombre est relatif aux politiques éducatives et notamment celles relatives aux filles, à l'orientation des élèves et à l'inclusion éducative. Les technologies de l'information et de la communication en éducation sont étudiées à la fois comme composante des politiques éducatives et comme outils permettant de bonifier l'enseignement et l'apprentissage.

Les articles publiés dans ces deux volumes sont d'un intérêt et d'une portée somme toute remarquables. Ils augurent d'une vivacité de la revue dont l'ensemble des équipes de réalisation est engagé à prendre toutes les dispositions pour être à la hauteur des attentes des chercheurs et des enseignants-chercheurs à travers une qualité scientifique plus renforcée à chaque numéro.

Il ne suffit pas de dire que l'Afrique est un continent d'avenir - ou mieux de l'avenir - pour qu'elle le devienne. Écoutons les voix des pères et de Joseph Ki-Zerbo en l'occurrence : « *L'éducation est le logiciel de l'ordinateur central qui programme l'avenir des sociétés* »<sup>2</sup>. Le Réseau africain des chercheurs et enseignants-chercheurs africains (RACESE) et la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de Formation (RASEF) se donnent pour projet de contribuer avec énergie à la construction de ce logiciel.

**KYELEM Mathias,  
Directeur de Publication**

---

<sup>2</sup> Ki-Zerbo Joseph (2005). *La mesure du droit à l'éducation : Tableau de bord de l'éducation pour tous au Burkina Faso*. Editions KARTHALA

**SENS ET SONS DU COVID-19 DANS LES MILIEUX SCOLAIRES ET  
UNIVERSITAIRES AU CAMEROUN : ENTRE RUPTURE ET CONTINUITE  
DES METHODES PEDAGOGIQUES TRADITIONNELLES**

*AMAHATA KIABEGA Lionel, MEYE ME MVE Flora*

**Résumé**

La pandémie du Covid-19 a marqué une rupture de la normalité dans le domaine de l'éducation. La distanciation physique qu'elle a imposée a entraîné l'adoption de méthodes pédagogiques particulières afin d'assurer la continuité du service éducatif. Cet état de fait a été implémenté dans la quasi-totalité des pays dont le Cameroun. Au cours de la première vague de la pandémie, différentes mesures ont été prises : la fermeture des écoles et des campus, la diffusion des cours télévisés pour les élèves et l'utilisation des plateformes de e-learning pour les universités. Mais, au fur et à mesure que la pandémie s'est inscrite dans le temps long, on a progressivement assisté à un retour des méthodes traditionnelles d'enseignement. L'objectif de cet article est de faire un examen des solutions adaptatives mises en place au Cameroun, et d'analyser les ressorts de ce va-et-vient dans l'utilisation des méthodes pédagogiques.

Mots clés : méthodes pédagogiques, e-learning, covid-19, éducation, résilience.

**Abstract**

The Covid-19 pandemic marked a break with normality in education. The physical distancing it imposed led to the adoption of particular pedagogical methods to ensure the continuity of the educational service. This state of affairs has been implemented in almost all countries, including Cameroon. During the first wave of the pandemic, various measures were taken: the closure of schools and campuses, the broadcasting of televised courses for students and the use of e-learning platforms for universities. However, as the pandemic took hold over time, there was a gradual return to traditional teaching methods. The aim of this article is to examine the adaptive solutions implemented in Cameroon, and to analyse the reasons for this back-and-forth in the use of pedagogical methods

Keywords: teaching methods, e-learning, covid-19, education, resilience.

## Introduction

Les crises sanitaires à grande échelle s'apparentent à des phénomènes inédits tant le système international est généralement amené à vaciller au gré des problématiques politiques, économiques, sociales ou sécuritaires qui y sont liées. Dans cette veine, par sa dissémination à l'échelle mondiale et ses conséquences, la crise liée au coronavirus se pose comme un enjeu non seulement sanitaire, mais aussi politique, économique, social, culturel et bien sûr stratégique qui augure une sorte de fin de l'histoire au sens de Fukuyama<sup>59</sup>, se matérialisant par un avant et un après. Cette rhétorique du schisme temporel représente le Covid-19 comme le marqueur d'une rupture, un évènement déstructurant, que certains auteurs assimilent à une nouvelle menace aussi meurtrière et redoutable qu'un missile (Minkonda et al, 2020 : 51) causant de cette manière, un véritable tremblement de terre (Canard, 2021 : 13). Pouvant légitimement faire partie des « maladies de la décennie » parce qu'il marque la santé publique dans trois champs qui interagissent à savoir la recherche et le progrès médical, le choix des politiques de santé publique et enfin la mobilisation et contribution des citoyens (Brücker, 2009 : 40), le Covid-19 a engendré des bouleversements majeurs et a imposé d'une part, une nouvelle grammaire et un champ lexical commun à toutes les unités politiques du système international : confinement, gestes barrières, distanciation physique, masque, gel hydroalcoolique, comorbidité, etc. D'autre part, il a participé à l'installation de nouveaux logiciens de manières de faire et d'agir. Les diverses mesures (interdiction de rassemblement, confinement, télétravail, lavage systématique des mains, fermeture des frontières) sont autant de décisions représentant des *outputs legitimacy* (Bellina et al, 2010 : 44) prises par la majorité des Etats. Ce qui a privé la communauté tout entière des droits les plus élémentaires comme ceux d'aller et venir, de se réunir, d'assister à un concert ou à un match de football, d'aller au restaurant, de voyager, etc. (Boniface, 2020 : 11) La menace de contamination et de propagation de la pandémie a donc conduit les populations à se claquemurer et les Etats à se refermer sur leurs frontières. Avant la gestion collective de la pandémie, chaque Etat a implémenté des politiques publiques d'urgence afin de garantir la continuité des services. C'est dans cet ordre d'idées que le Cameroun a adopté une série de mesures pour lutter contre la propagation du Covid-19, au point d'être reconnu par certains auteurs, comme le pays de la sous-région Afrique centrale dans lequel s'observent de grands efforts de résilience face au virus (Mvelle, 2020).

Au Cameroun, le premier cas de personne infectée officiellement reconnu a été signalé le 6 mars 2020. Pour faire suite à l'ampleur des contaminations, le gouvernement a mis en place un confinement partiel et a pris une série de mesures le 17 mars 2020. Il s'agissait d'une véritable stratégie de riposte face à la Pandémie, articulée autour de treize (13) points<sup>60</sup>. L'évolution du

---

<sup>59</sup> En référence au titre du célèbre ouvrage de Francis FUKUYAMA, *La fin de l'histoire et le dernier homme*, Flammarion, Ed. 2009, 452 p.

<sup>60</sup> Parmi ces points, figuraient entre autres : La fermeture de tous les établissements publics et privés de formation relevant des différents ordres d'enseignement, de la maternelle au supérieur, y compris les centres de formation professionnelle et les grandes écoles ; L'interdiction des rassemblements de plus de cinquante personnes sur toute l'étendue du territoire national ; Le report des compétitions scolaires et universitaires ; Le recours pour les administrations publiques aux moyens de communications électroniques et aux outils numériques pour les

nombre de cas a imposé un renforcement de la politique publique en matière de lutte contre le Covid-19. De ce fait, sept autres mesures complémentaires ont été ajoutées le 9 avril<sup>61</sup>. Ces différentes dispositions qui s'inscrivent aussi bien dans le champ des politiques de santé que de l'aménagement du territoire (Amahata, 2021 : 167) sont, d'une part, orientées vers la limitation des contacts physiques dans le sens d'une distanciation sociale entendue comme l'espacement qu'il est jugé bon, voire impératif, de conserver entre deux personnes, pour limiter le risque de transmission d'une infection (Debarbieux, 2020 : 112). D'autre part, elles ambitionnent aussi de maintenir les relations aussi bien professionnelles que sociales entre les personnes et assurer la continuité de certains services publics. C'est le cas de l'éducation à travers les enseignements à distance (e-learning), pour remédier à la fermeture des établissements ; de l'emploi à travers le télétravail, pour surmonter les restrictions de déplacements urbains et interurbains ; de l'administration publique à travers une gouvernance dématérialisée (e-governance) (PROTEGE QV, 2020 : 9). C'est ce qui incarne les « sens » du Covid-19, c'est-à-dire les éléments qui s'inscrivent dans la grammaire des rituels explicatifs de la pandémie. De manière fondamentale, peut-on dire suivant le tweet du ministre de la santé publique du 27 mars 2020 que la riposte au Cameroun s'est organisée autour de quatre axes : la recherche active et précoce des cas par un testing généralisé, la prise en charge qualitative des cas avec extension de leurs capacités, la régulation sociale pour éviter la propagation, et la gouvernance et la redevabilité. C'est pour répondre à cette stratégie de réponse qu'il y a eu entre autres : création des centres de prise en charge, décentralisation du test biologique de détection du SARS-CoV-2, dotation des régions en médicaments (dont l'hydroxychloroquine et l'azithromycine), mise en place des Systèmes Régionaux de Gestion des Incidents (SGI), sensibilisation des populations et différents acteurs de la riposte, implémentation du lavage des mains et du port du masque dans l'espace public (Fokouo Fogha et al., 2020), etc.

C'est fort de l'adoption de cette stratégie anti-covid que dans le domaine de l'éducation précisément, on a assisté à une recomposition des manières de faire et d'agir en consacrant l'enseignement à distance ou l'e-learning, mais aussi d'autres modalités d'apprentissage ne nécessitant pas d'interactions physiques. C'est le registre des « sons » du Covid-19, c'est-à-dire les répercussions de la pandémie dans différents champs. En effet, le confinement bien que partiel a contraint à l'adoption de nouvelles formes de pratiques pédagogiques (Taptué, 2020). Celles-là impliquaient entre autres le développement des compétences professionnelles des enseignants au moyen d'une transposition didactique, c'est-à-dire une conversion des cours déjà préparés pour le présentiel en cours à distance, sans une perte de savoir à enseigner (Taptué, 2020). Que ce soit à l'échelle scolaire ou universitaire, le gouvernement et les établissements

---

réunions susceptibles de regrouper plus de dix personnes ; L'exhortation des populations à observer strictement les mesures d'hygiène recommandées par l'OMS

<sup>61</sup> Celles-ci concernent entre autres : La généralisation du port du masque dans tous les espaces ouverts au public ; La production locale de médicaments, de tests de dépistage, de masques de protection et de gels hydroalcooliques par les institutions nationales compétentes ; La mise sur pied des centres spécialisés de traitement des patients de la Covid-19 dans tous les chefs de lieux de régions ; L'intensification de la campagne de dépistage de la Covid-19 en collaboration avec le Centre Pasteur et des autres institutions sanitaires appropriées ; L'intensification de la campagne de sensibilisation en zone urbaine et rurale ;

(publics et privés) se sont adaptés à la nouvelle conjoncture liée au coronavirus en fonction tout de même des capacités fonctionnelles, structurelles et organisationnelles. Les différents acteurs impliqués ont tant bien que mal relevé le défi de la continuité des formations et du fonctionnement des établissements scolaires et universitaires. Mais, après la période de chaud sans doute liée à la combinaison de la forte prévalence, du caractère inédit et de la méconnaissance de la menace du Covid-19, on a progressivement assisté à une décompression des mesures anti-covidien. Les initiatives nouvelles, adoptées en contexte de résilience, ont fini par perdre pied et à être substituées par les procédés habituels caractérisés par le mode d'enseignement en présentiel. Dans tous les domaines (loisirs, travail, transport, éducation, etc.) les innovations ont progressivement été abandonnées au profit des vieilles habitudes. C'est précisément ce qui interpelle ici. D'où la question de savoir, quels sont les visages des méthodes pédagogiques employées dans les milieux scolaires et universitaires au Cameroun en contexte de Covid-19 et quels sont les déterminants de leur trajectoire évolutive ? L'objectif de cet article est d'une part, d'appréhender les différents procédés d'enseignement mis en place dans la logique des adaptations et des restructurations du système éducatif camerounais en contexte covidien ; et d'autre part d'interroger leur dynamique sous l'angle du diptyque rupture-continuité.

Ce travail revêt ainsi l'intérêt de présenter l'expérience de l'adaptation du système éducatif camerounais au contexte de Covid-19. De cette manière, il s'inscrit dans le champ de la gouvernance du secteur de l'éducation en choisissant l'accroche de l'adoption de nouvelles pratiques en situation de crise. Pour ce faire, l'obtention des matériaux nécessaires à rendre intelligible cette problématique se fera par le biais de la technique documentaire. Le socle théorique, sur lequel ce travail est arçbouté, repose sur le fonctionnalisme systémique parsonien. Cette grille de lecture sera importante parce qu'elle permet d'analyser comment l'ordre est maintenu dans la société. Elle postule l'existence d'une société composée d'éléments en interaction perpétuelle (système social) avec quatre sous-systèmes intégrant quatre fonctions : fonction d'adaptation, de mobilisation, d'intégration et de motivation. Ces fonctions seront ici pastichées dans le dessein de comprendre comment le système éducatif camerounais en tant qu'organisation ou structure sociale, arrive à maintenir l'ordre en temps de Covid-19.

Au regard de tout ce qui précède, il importe logiquement d'étudier les visages des méthodes pédagogiques utilisées dans le système éducatif camerounais en contexte covidien, avant de comprendre le sens des dynamiques de leur décoloration.

## **1. LES VISAGES DES NOUVELLES METHODES PEDAGOGIQUES UTILISEES DANS LE SYSTEME EDUCATIF CAMEROUNAIS EN CONTEXTE DE COVID-19**

Selon l'UNESCO,

« la pandémie de Covid-19 a provoqué la plus grande perturbation des systèmes éducatifs de l'histoire, dont ont pâti la quasi-totalité des élèves et des enseignants de la planète, dans les écoles maternelles et primaires, les collèges et lycées, les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels, les

universités, les centres d'apprentissage pour adultes et les établissements de perfectionnement professionnel. A la mi-avril 2020, 94 % des élèves et étudiants dans le monde subissaient l'impact de la pandémie, soit 1,58 milliard d'enfants et de jeunes scolarisés du pré-primaire au tertiaire dans 200 pays » (UNESCO, 2020 : 5).

D'où la mise en place de nouvelles méthodes de pédagogie allant du télé-enseignement au e-learning. Il s'agit de potentialités idoines en conjoncture de distanciation physique, qui ont été exploitées par le gouvernement camerounais afin d'obvier à une année « blanche ». Cette dernière s'entend comme une année marquée par de profonds dysfonctionnements dans les activités scolaires et académiques et au courant de laquelle les objectifs arrêtés ne sont pas suffisamment atteints, les enseignements et activités connexes ayant été annulés (Feuzeu, 2020 : 2067). Suivant ce qui précède, il convient de mentionner que l'année scolaire et académique a été sauvegardée grâce à cette modalité d'enseignement qu'il convient d'examiner.

### ***1.1. LES MODALITES D'ENSEIGNEMENT A DISTANCE DANS LE MILIEU SCOLAIRE***

Conformément aux mesures gouvernementales édictées le 17 mars 2020, les établissements d'enseignement secondaire et primaire ont été fermés à partir du 18 mars. Le télé-enseignement a été recommandé pour éviter une année blanche prioritairement pour les élèves inscrits en classe d'examen, mais aussi pour les élèves inscrits en classe intermédiaire. Deux initiatives ont ainsi été prises au niveau de l'enseignement primaire et secondaire : l'école à la télé et à la radio, et la création des plateformes de e-learning,

#### ***1.1.1. « L'ECOLE A LA TELE » ET « L'ECOLE A LA RADIO »***

La télévision et la radio ont été largement sollicitées pour proposer aux élèves des cours à distance pendant la crise du Covid-19. Ces Initiatives prennent corps dans des émissions sur les chaînes de radio et de télévision avait pour but d'atteindre un nombre plus important d'apprenants. Pratiquement tous les pays africains ont utilisé les canaux nationaux pour diffuser des émissions en direct ou en différé consistant à mettre en scène des enseignants, reconnus pour leur compétence, déroulant une leçon (Gil Alcazar et al, 2020 : 5). En Côte d'Ivoire il y a eu « *Ecoles fermées, cahiers ouverts* », au Congo c'était « *Ecole à domicile* » et au Cameroun il y a eu « *l'école à la télé* » et « *l'école à la radio* ».

« *L'école à la télé* » et « *l'école à la radio* » sont respectivement un programme télévisé et un programme radiophonique menés conjointement par les Ministères de l'Education de Base (MINEDUB) et des Enseignements Secondaires (MINESEC), avec la Cameroon Radio and Television (CRTV), la chaîne de télévision camerounaise, comme partenaire technique. Créée dans l'optique d'achever les programmes scolaires et ainsi, d'éviter une année blanche au Cameroun, cette modalité d'enseignement à distance avait pour dessein d'assurer la continuité pédagogique par le biais de la télévision et de la radio. Que ce soit à la télévision ou à la radio, le programme comportait deux phases : la première était consacrée à l'achèvement des programmes et la deuxième aux révisions.

C'est dans cet ordre d'idées que du 06 avril 2020 à 8h30 jusqu'au 31 mai 2020, les élèves du primaire, particulièrement ceux du Cours Moyen deuxième année (CM2) qui préparaient l'examen du Certificat d'Etudes Primaires (CEP) et de Class Six qui préparaient le First School Leaving Certificate (FSLC), ont suivi des cours à la télévision par des enseignants sélectionnés de façon rigoureuse dans les différents sous-systèmes. En plus de ces élèves du primaire, les élèves du secondaire préparant les examens, ont eux aussi reçus des enseignements comme le détaille Emmanuel Béché : un accent particulier a été mis sur les classes d'examen, CM2, Troisième, Première et Terminale pour les élèves francophones ; Class six, Form five, Lower six et Upper six pour les élèves anglophones. Pour les élèves francophones préparant le CEP, *l'école à la télé* se déroulait de 8h00 à 10h30 tous les mardis, jeudis et vendredis. Pour les élèves anglophones qui préparaient le FSLC, le programme avait lieu tous les lundis, mercredis et vendredis à la même heure. En ce qui concerne l'enseignement secondaire général et technique, le programme s'est déroulé de 9h30 à 18h00, les lundis, mercredis et vendredis pour les francophones, et les mardis, jeudis et samedis pour les anglophones (Béché, 2020 : 763). Il convient de rappeler que cette initiative ne concernait pas exclusivement les élèves en classe d'examen puisqu'un programme de cours avait été communiqué et toutes les classes étaient concernées. Les cours dispensés via le programme *l'école à la télé* étaient des cours interactifs. Les élèves avaient la possibilité (dans le principe) de poser des questions aux enseignants par SMS à travers le numéro 8018 ou sur la plateforme CRTVweb (JT CRTV 12h, 06/04/2020) même si les réponses à leurs préoccupations n'étaient malheureusement pas immédiates.

*L'école à la radio* obéit à la même logique que *l'école à la télé* à la différence que le programme est diffusé sur les ondes radiophoniques. Cette modalité a été pensée en direction des élèves étant dans l'incapacité de suivre le programme homologué à la télévision. Un planning avait été mis en place pour les deux sous-systèmes éducatifs. Il convient de souligner qu'en dehors de la télévision et la radio, les supports de cours des élèves du secondaire sont également disponibles sur une plateforme de e-learning prévue à cet effet.

### **1.1.2. LE E-LEARNING**

Ce concept est apparu en 1990 pour désigner l'évolution de l'enseignement à distance fondée, au moins en partie, sur le recours aux technologies de l'information et de la communication, et renvoie à l'ensemble du champ des technologies éducatives, usées en classe comme à distance, pour la somme des niveaux d'enseignement, en formation initiale comme en formation permanente (Chaptal, 2005 : 60). Le e-learning permet d'apprendre à distance, sans distance (Pichette, 1987). Fort de cet avantage, le ministère des Enseignements secondaires a créé une plateforme de e-learning (<https://www.minesec-distancelearning.cm>). Sur cette plateforme, on retrouve les deux sous-systèmes éducatifs camerounais : le sous-système anglophone et le sous-système francophone. Y sont déposés les supports vidéo des cours des trois trimestres de l'année concernant l'enseignement général, l'enseignement technique et l'école normale.

**Tableau n°1 : Cours disponibles sur la plateforme de e-learning du MINESEC**

Branche de l'enseignement secondaire	Filières	
Enseignement général	De la 6 <sup>e</sup> à la Terminale	
Enseignement technique	Technique industrielle	Génie mécanique
		Génie civil
		Génie électrique
		Arts et modes
		Enseignement général
	Sciences et technologie du tertiaire	Enseignement général
		Action et communication administrative et commerciale
		Science et technique économique et de gestion
Enseignement normal (Ecole normale)	ENIEG (Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général)	BEPC
		BACC/PROB 2/BEPC 3
		PROB 1/BEPC 2
	ENIET (Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Technique)	1ere année
		2eme année
		3eme année

Source : compilé par les auteurs

En marge de la solution gouvernementale, il importe de préciser que chaque établissement a opté pour l'utilisation d'outils et méthodes à la hauteur de leurs ressources. Ainsi, certains établissements publics et privés ont créé des plateformes de e-learning et des foras sur l'application Whatsapp au sein de leur établissement. A l'instar entre autres du Lycée Bilingue d'Ekounou et du Lycée d'Anguissa qui utilisent des foras whatsapp (Tchuileu, 2021), ou du Lycée bilingue d'Essos dont les élèves des classes de troisième, première et terminale disposaient d'une plateforme virtuelle où étaient dispensés des cours à des heures précises (« E-learning la difficile épreuve, 2020 »).

### **1.2. LES MODALITES D'ENSEIGNEMENT A DISTANCE DANS LE MILIEU UNIVERSITAIRE**

La mise en place d'une politique publique sectorielle répondant à l'objectif de continuité des formations dans le domaine de l'enseignement supérieur a semblé plus élaborée qu'au niveau scolaire. L'adoption de méthodes pédagogiques adaptées au contexte lié au Covid-19 a bénéficié d'un Cadre institutionnel précis. Il importe d'analyser cet encadrement de la nouvelle conjoncture imposée par le Covid-19 et d'examiner l'essence des nouvelles pratiques pédagogiques en milieu universitaire.

### **1.2.1. LA POLITIQUE PUBLIQUE DU SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN CONTEXTE DE CONFINEMENT**

En référence aux mesures gouvernementales du 17 mars 2020 édictées pour lutter contre la Covid-19, le ministre de l'enseignement supérieur a rappelé aux chefs des institutions universitaires publiques et privées, lors d'une réunion tenue le 20 mars 2020, l'urgence d'une réponse appropriée et concertée pour la poursuite de l'année académique à travers la mise en œuvre efficiente et diligente des différentes directives du gouvernement au sujet de la stratégie de lutte contre le Covid-19 (Amahata, 2021 : 169). Ainsi, les mesures qui ont été prescrites par le ministre de l'Enseignement supérieur à l'issue de cette concertation concernaient plusieurs axes tels que mentionnés dans son communiqué de presse du 20 mars 2020. Parmi ces axes, au plan pédagogique, il a été recommandé la mobilisation des technologies de l'information et de la communication à l'effet de poursuivre les activités de formation en ligne grâce aux outils numérisés accessibles aux étudiants, dont en particulier les plateformes numériques institutionnelles d'enseignement en ligne et les médias sociaux. Au niveau de la formation en alternance, injonction a été donnée de poursuivre les activités dans les structures d'accueil selon les modalités prescrites par les établissements concernés (hôpitaux, entreprises, etc.). Sur le plan de la recherche universitaire, elle devait être limitée aux activités essentielles. En outre, les soutenances des thèses et mémoires considérées comme prioritaires devaient se faire par voie de visioconférence devant un jury régulièrement constitué à cet effet par le chef de l'Institution universitaire concernée.

Afin de rendre ces mesures exécutoires, le ministre de l'Enseignement supérieur a édicté le 21 mars 2020, la circulaire n°20-00016/MINESUP/SG/IGS/IGA/DDES/DAJ relative aux mesures de prévention et de lutte contre le coronavirus dans l'enseignement supérieur. Cette circulaire prévoyait des mesures immédiates, des mesures préventives, des mesures structurelles et des mesures académiques.

Parmi les mesures immédiates, le ministre préconisait la fermeture de tous les établissements (pendant la période prescrite par le Gouvernement) et la suspension des enseignements présentiels ; l'utilisation en priorité des moyens de communication électroniques et des outils numériques pour toutes les réunions susceptibles de regrouper plus de dix personnes ; la suspension des missions à l'étranger et de la mobilité internationale des étudiants et des enseignants.

Sur le plan académique, il a été recommandé aux responsables des institutions universitaires de mettre en œuvre toutes les facettes de la pédagogie numérique (environnements numériques de travail, classes virtuelles, MOOCs, etc.) et du télétravail, tout en facilitant par tous les moyens, l'accès à internet à l'ensemble de la communauté universitaire. Relativement aux enseignements, la fermeture physique des Universités a imposé une poursuite du fonctionnement académique par le biais des supports des communications électroniques disponibles. Ainsi, il a été exigé des universités publiques et privées, l'organisation du télé-enseignement, de la télé-évaluation, de la télésoutenance et de la télérecherche. L'incitation à recourir au numérique s'est appuyée sur le projet E-national Higher Education Network, dont

certaines des axes comprennent la construction de dix (10) centres de développement du numérique éducatif dans les universités d'Etat et l'Université Inter-Etats Congo-Cameroun, le don de cinq-cents mille (500 000) ordinateurs portables aux étudiants camerounais des institutions publiques et privées d'enseignement supérieur (« Projet e-national higher-education network », 2020) dont la distribution a débuté depuis 2018. Ces volets du projet suscitent constituent la base de l'injonction de l'arrimage à l'outil numérique dans la pédagogie universitaire.

### **1.2.2. EXAMEN DES NOUVELLES PRATIQUES PEDAGOGIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**

Elles se résument à tous les procédés pouvant être utilisés pour mener toutes les formes d'activités académiques sans nécessiter d'interactions physiques. En d'autres termes, les nouvelles pratiques didactiques mises en place au niveau de l'enseignement supérieur au Cameroun se subsument dans l'enseignement à distance, qui requiert un dispositif composé d'un ensemble de ressources matérielles, techniques, humaines et pédagogiques (Ouerfelli, Gharbi, 1999 : 3) mis en place à cet effet. Comme cela a été dit au niveau des enseignements primaires et secondaires, cette modalité d'apprentissage a été prescrite par le gouvernement camerounais et ritualisée par les acteurs publics et privés de l'éducation dans le contexte du Covid-19. Ceci se justifie par le fait qu'il s'agit d'une solution ad hoc (Mah, 2021 : 2520) s'inscrivant dans une quête qui apparaît comme urgente (Gamba, 2020 : 102) : éviter une année académique blanche. C'est dans cette logique que l'enseignement à distance a été institutionnalisé et toutes les universités publiques et privées camerounaises se sont arrimées au télé-enseignement et au suivi à distance des étudiants après dépôt des ressources sur les plateformes (Ndibnu-Messina, Kouankem, 2021 : 34). En effet, la quasi-totalité des universités ont mis à la disposition des enseignants une plateforme gérée par des techniciens. Il s'agissait soit des personnels du Centre de développement des TIC, soit les personnels des cellules informatiques. Les enseignants y déposaient des ressources qui étaient rendues accessibles par les techniciens de la plateforme. Les enseignants n'y accédaient pas eux-mêmes directement (Ndibnu-Messina, Kouankem, 2021 : 39). Au sein de chaque faculté, les chefs de département collectaient les supports de cours et les transmettaient à leur point focal pour leur dépôt sur la plateforme.

La plupart des enseignants n'ont pas été formés à la conception d'un cours en ligne et au tutorat. Pendant que pour certains (les moins nombreux), la mécanique d'enseignement à distance était aisée, d'autres se sont résignés et ont juste converti leurs cours en format PDF, puis les ont déposés sur la plateforme par l'entremise des techniciens. Selon Julia Ndibnu-M. E. et Constantine Kouankem, les cours qui étaient mis en ligne étaient constitués à 55 % de cours magistraux, 36 % des travaux dirigés et 9 % des travaux pratiques (2021 : 40). Les cours magistraux représentaient la plus grande part des cours déposés en ligne pour deux raisons principales : la première est liée au calendrier académique, la fermeture des établissements étant survenue pratiquement au début du second semestre. Les activités des travaux dirigés et des travaux pratiques n'interviennent qu'après la dispensation des cours magistraux. La deuxième raison est liée aux outils numériques proposés par les universités, qui étaient des plateformes

LMS sur lesquelles il fallait déposer des ressources (Ndibnu-Messina, Kouankem, 2021 : 40). Ce type de plateforme a l'avantage de supporter un grand nombre de ressources, mais par contre, requiert très peu d'interactions entre les étudiants et les enseignants. Ce qui revient à dire que le schéma classique du tutorat<sup>62</sup> n'a pas réellement été assuré par la majorité des enseignants. En d'autres termes, on a assisté à une conception minimaliste de l'enseignement à distance dans la mesure où il ne s'agissait pour la plupart que de supports déposés sur la plateforme qui étaient ensuite téléchargés par les étudiants des différents établissements.

En marge des plateformes de chaque institution universitaire, les enseignants avaient la possibilité de faire recours à d'autres solutions alternatives comme l'utilisation des fora des réseaux sociaux WhatsApp, Telegram, Zoom, Jitsi, Google Classroom pour assurer les échanges synchrones. Les enseignants ont fait le choix des applications de messagerie instantanée (WhatsApp, Telegram) qui sont les plus utilisées par les étudiants, mais aussi parce qu'elles sont faciles d'accès, du moins plus aisées que les plateformes Moodle. Les enseignants qui en faisaient usage déposaient les supports de cours et autres documents nécessaires. Ils pouvaient donner des explications par des messages audios ou par des vidéos. L'utilisation de ces moyens alternatifs a ceci d'avantageux que la combinaison de plusieurs outils multimédias (vidéos de cours de l'enseignant, interactions audios enseignant-apprenants, images des travaux des apprenants/réponses de l'enseignant) rend les cours dans les groupes WhatsApp ou Telegram plus interactifs et plus enrichissants (Mafouen Tale, Kouakep Tchaptchie, 2020). Les applications de réunion en ligne (Zoom, Jitsi, Google Classroom) étaient utilisées pour des salles ayant des effectifs réduits.

A côté des enseignements, il ne faudrait passer sous silence le fait que durant cette période d'enseignement à distance, de nombreuses soutenances ont été organisées par visioconférence dans les différentes institutions universitaires. Qu'à cela ne tienne, si certains ont tôt fait de proclamer la revanche du e-learning et d'affirmer la fin du quasi-monopole du mode traditionnel essentiellement présentiel du système éducatif camerounais (Taptué, 2020), force est de constater que la trajectoire prise par les méthodes pédagogiques a dévoilé un retour au format classique.

## **2. LE RETROPEDALAGE DES NOUVELLES METHODES PEDAGOGIQUES : ENTRE DIFFICULTES LOGISTIQUES ET RESILIENCE SANITAIRE**

Bien que la continuité du service éducatif ait été assurée grâce à l'utilisation du télé-enseignement au niveau des enseignements primaires, secondaires, et universitaires, force est de reconnaître que sa mise en œuvre n'a pas été aisée en tout temps et en tout lieu. Qu'il s'agisse des enseignants, des apprenants ou des établissements, l'intervalle d'application du télé-enseignement n'a pas été une période facile. C'est ainsi qu'un sentiment de soulagement et un

---

<sup>62</sup> La conception d'un cours en ligne peut prévoir plusieurs scénarios pédagogiques constitués des plages horaires dédiées à la lecture des ressources, aux réponses aux questions des étudiants, à l'échange de manière synchrone à travers un chat, un autre pour la remise des travaux demandés et enfin un pour l'évaluation

Relâchement dans l'utilisation du e-learning a été ressenti (Kadji Ngassam, 2020) depuis le 16 avril 2020 lorsque le chef de l'Etat camerounais a annoncé, en fonction de l'évolution plus ou moins maîtrisée de la pandémie, la reprise des cours en présentiel dès le 1er juin 2020. Cette date a marqué la réouverture des établissements scolaires, secondaires et universitaires et il a été donné d'observer un retour au modèle pédagogique traditionnel constitué des enseignements et autres activités académiques en présentiel. Cette continuité des habitudes pédagogiques traditionnelles s'explique par les nombreuses contraintes à l'émancipation du télé-enseignement, mais aussi à la surprenante résilience des pays africains face à la menace covidienne. Mais au-delà des diverses contraintes qui ont rendu difficile l'implémentation des nouvelles méthodes, le rétropédalage qui est analysé ici, s'illustre bien plus comme le résultat de ce que Joseph Keutcheu assimile à un bricolage institutionnel (2021 : 11-46). La politique publique de réponse au coronavirus au Cameroun s'est déclinée entre les mailles des difficultés techniques, politiques, économiques et sociales liés à l'enchevêtrement des secteurs d'action publique et de champs, se magnifiant de ce fait dans la complexité des interactions entre secteurs d'action publique et entre différents cadres de référence (Keutcheu, 2021 : 34). Les contraintes se dressent parce qu'en amont, il y a ce bricolage qui tient à la disharmonie entre les politiques sectorielles notamment des Ministères de la santé, de l'eau et de l'énergie et de ceux en charge des questions de l'enseignement.

## **2.1. LES CONTRAINTES A L'EMANCIPATION DES NOUVELLES METHODES PEDAGOGIQUES**

La mise en application de l'enseignement à distance après la fermeture des établissements ne s'est déroulée ni sans complexités ni sans obstacles. Cela s'inscrit dans ce que François Feuzeu a identifié comme des appréhensions sur le numérique éducatif en évoquant le poids des préjugés, du faible pouvoir d'achat, de l'impréparation, mais aussi le faible accès à l'énergie et au réseau internet, les problèmes d'infrastructures et d'équipements informatiques. Ces problèmes ont contribué au retour en grâce des méthodes pédagogiques traditionnelles. Dans cet ordre d'idées, il convient d'interroger les contraintes à l'émancipation ou la pérennisation des nouvelles méthodes pédagogiques, qui sont d'ordre logistique et technique, conjoncturel et social.

### **2.1.1. LES CONTRAINTES LOGISTIQUES ET TECHNIQUES**

La mise en scène du numérique éducatif au Cameroun se heurte à des problèmes logistiques et techniques. Il convient d'abord de mentionner comme premier problème, la relative adhésion et l'insuffisance des aptitudes des enseignants dans la dispense des cours en ligne. Certains enseignants ont reconnu s'être mis au e-learning non pas par choix, mais bien parce qu'il s'agissait d'une injonction gouvernementale. Il ressort de cette absence d'adhésion ferme de la part des enseignants (voire même des apprenants) une difficulté dans l'incorporation de l'enseignement à distance dans les habitus collectifs. Au-delà de ce sentiment de détachement face au e-learning, il convient de rappeler qu'au Cameroun, la plupart des enseignants n'avaient

reçu presque aucune formation préalable<sup>63</sup> et donc n'avaient jusque-là jamais réalisé d'enseignement à distance, mais se sont brusquement retrouvés obligés de le faire (Kadji Ngassam, 2020). Ils n'avaient donc pas suffisamment d'aptitudes dans la dispense des cours en ligne. Cet aspect est corroboré par les réflexions de Feirouz Boudokhane-Lima et *al.* qui soutiennent l'idée que le télé-enseignement s'est imposé en temps de Covid-19 sans la prise en compte de l'inégalité des enseignants face au numérique (Boudokhane-Lima, Felio, Lheureux, Kubiszewski, 2021). Ces auteurs relèvent justement dans leur travail l'apparition d'une double fracture numérique : la première d'origine technique, est relative à la fracture entre des enseignants qui avaient les équipements idoines et ceux qui étaient peu ou mal équipés. La deuxième est liée au manque de formation se traduisant par un déficit de compétences face au numérique et donc de compétences en ingénierie techno-pédagogique. Ce déficit de culture du numérique éducatif doit être relevé parce qu'il ne s'agit pas réellement de transférer un cours à l'identique du présentiel au distant comme cela s'est fait dans la majorité des institutions universitaires au Cameroun, mais de trouver une démarche méthodologique et pédagogique permettant de représenter les informations et d'assurer la transmission des connaissances par le biais des technologies numériques (Crétin, Laïd, 2004). En plus de l'impréparation, l'enseignement à distance requiert une disponibilité des outils informatiques et un accès à l'internet pour les enseignants. Or en requérant la mise en œuvre du numérique éducatif, l'Etat n'a pas tenu compte du fait que tous les enseignants ne disposent pas de matériel informatique.

Les contraintes logistiques institutionnelles ont trait aux performances limitées des plateformes de e-learning et à la couverture du reste des programmes à la télé. Concernant les performances limitées des plateformes de e-learning, certaines à l'instar de celle de l'Université de Ngaoundéré (<http://foad.univndere.cm>) se sont retrouvées quelques fois saturées lorsque les différents établissements de cette institution universitaire se connectaient simultanément (Mah, 2021 : 2524). Selon les mots du recteur de cette université, « le problème principal était la bande passante. [...] Il fallait au moins mettre d'abord les cours en ligne avant de faire la scénarisation. On était à vingt-et-un (21) mégabytes par seconde, ça ne pouvait pas donner ; puis on est passé à cent (100) mégabytes par seconde. [...] Heureusement, avec l'accord-cadre entre CAMTEL et le MINSUP nous sommes passés à mille vingt-quatre (1024) mégabytes » (UN Mag, 2021 : 15). Un autre problème dans cette université concernait l'accès aux ressources pour les étudiants en situation de chevauchement<sup>64</sup>. Les étudiants dans cette situation étaient dans l'impossibilité

---

<sup>63</sup> Il faut tout de même reconnaître avec Achile MAFOUEN TALE et *al.* que certains enseignants de mathématiques des régions de l'Adamaoua et du Nord ont été formés sur l'enseignement à distance par l'African Institute for Mathematical Sciences dans son projet Teacher Training Program porté par le Ministère des Enseignements Secondaires. Par ailleurs, l'Agence Universitaire de la Francophonie a aussi organisé des séminaires de formation des enseignants dans certaines universités publiques sur la conception, le développement et l'utilisation des cours en ligne. Mais au-delà de ces expériences formatives, il convient de relever que la grande majorité des enseignants dans les cycles primaire, secondaire et universitaire n'ont pas de prérequis dans l'enseignement à distance.

<sup>64</sup> Le chevauchement est une mesure permettant aux étudiants de L1 à L3 n'ayant pas atteints le nombre de crédits requis pour accéder au niveau supérieur, de pouvoir y accéder en reconduisant les unités d'enseignement non validées l'année suivante.

de télécharger les cours du niveau inférieur et cette difficulté était inhérente à la clé de connexion (le matricule) qui, une fois introduite, permettait à l'étudiant d'accéder uniquement aux unités d'enseignement du niveau en cours (Mah, 2021 : 2524) et non à tous les niveaux dans lequel il pourrait être. Au sujet de l'achèvement des programmes, Bachir Bouba est revenu sur cette question en relevant que l'initiative l'école à la télé n'a pas profité aux élèves de toutes les classes, tous les cours n'ayant pu être dispensés. Il a relevé la difficulté d'arriver à tout faire au regard du seul studio d'enregistrement (plateau) pour neuf (9) inspections, chacune possédant en moyenne cinq disciplines (technique et générale) (Bouba, 2021 : 160).

En dehors de ces contraintes, il ne faudrait pas omettre de relever plusieurs autres problèmes qui ne relevaient pas de l'incurie des établissements scolaires, secondaires et universitaires, ni de l'inaptitude des enseignants. Il s'agit des problèmes liés à la faible couverture des réseaux mobiles 3G et 4G qui ne permettait pas de suivre aisément les cours en ligne. Si ce n'était pas les réseaux 3G, 4G qui faisaient défaut, le télé-enseignement faisait face à une autre perturbation non moins sérieuse, qui était les coupures intempestives d'énergie électrique. Ces dernières desservent la recharge des smartphones et nuisent au fonctionnement des téléviseurs, ordinateurs ou modems (Mafouen Tale, Kouakep Tchaptchie, 2020). En effet, l'enseignement en ligne requiert non seulement de l'électricité, mais aussi un accès à la fois à la connexion de données et aux appareils permettant l'accès aux supports d'apprentissage, et tous ces éléments sont rares dans de nombreuses régions d'Afrique (eLearning Africa, 2020 : 25). L'accès à l'électricité abordable est une condition rédhitoire pour tout apprentissage hors des salles de classe et malheureusement plusieurs régions d'Afrique, en particulier les zones rurales, n'en ont pas cet accès (eLearning Africa, 2020 : 26). C'est dans ce sillage que dans le contexte camerounais Emmanuel Béché a repris les statistiques suivantes : plus de 45 % des Camerounais n'ont pas accès à l'électricité et les zones rurales, qui représentent plus de 60 % du pays, ne sont couvertes qu'à 21 % par le réseau électrique (Béché, 2020 : 764). Cette faible couverture électrique excluait de facto leurs populations de *l'école à la télé*, pour ne leur laisser que la possibilité d'avoir *l'école à la radio*. Même les zones urbaines ne sont pas à l'abri des fluctuations de l'approvisionnement en électricité, dont les taux élevés de délestage sont importants dans les villes comme Douala, Yaoundé et Bertoua.

Tous ces obstacles logistiques et techniques ont concouru à la restauration ou la continuité des méthodes pédagogiques traditionnelles, tout comme les contraintes conjoncturelles et sociales.

### **2.1.2. LES CONTRAINTES CONJONCTURELLES ET SOCIALES**

Les contraintes conjoncturelles ont trait au problème d'accès individuel des élèves et des étudiants à l'internet. Le confinement, qui a entraîné une fermeture totale ou partielle de certains secteurs d'activités, a accentué la fracture sociale au sein des populations qui sont nombreuses à avoir des activités liées au secteur informel (Kadji Ngassam, 2020). Le faible pouvoir d'achat des apprenants (Feuzeu, 2020 : 2069) fait en sorte que tous ne possèdent pas un smartphone ou un ordinateur et lorsque ce serait le cas, ils ne possèdent pas tous les facilités en termes de capacités financières pour suivre un cours en ligne ou télécharger les supports (Amahata, 2021 : 180). En effet, les forfaits internet à haut débit restent plus ou moins onéreux. L'accès au cours

en visioconférence nécessiterait cinq cent (500) à mille cinq cent (1500) FCFA par séance. Ce qui n'est pas à la portée de tous les apprenants et qui a occasionné de nombreuses absences pendant les cours en ligne et donc, un taux de décrochage de l'ordre de 70 % (Kadji Ngassam, 2020).

Le problème des moyens financiers a également trait aux capacités des étudiants à télécharger les ressources. Le recteur de l'Université de Ngaoundéré le confirme en affirmant que « télécharger les cours était difficile pour les étudiants. Orange Cameroun a proposé le programme Pulse qui a aidé, mais ce n'était pas vraiment 100 %, il y a beaucoup d'étudiants qui se sont plaints qu'ils n'ont pas pu télécharger des cours » (UN Mag, 2021 : 15).

Quant aux initiatives *L'école à la télé* et *l'école à la radio*, elles ont fait face au problème d'équipement des ménages. Dans les zones rurales, en 2017 moins de 35 % des ménages possédaient un téléviseur comme l'illustre le tableau 2. Ce qui ne pourrait pas permettre aux élèves résidant dans ces zones de suivre les cours à la télévision, comme leurs camarades vivant en zone urbaine.

**Tableau n°2 : Evolution de la proportion de ménages possédant un téléviseur par milieu de résidence entre 2005 et 2017**

	2005	2006	2007	2010	2011	2014	2017
	<b>Milieu de résidence</b>						
<b>Zone urbaine</b>	54,4	52,4	64,6	79,5	72,8	80,8	86,7
<b>Zone rurale</b>	10,1	6,9	10,8	23,3	17,3	23,8	34,3

Source : EESI, MICS, ECAM, Enquête MINPOSTEL 2017

Dans le même temps, dans les zones rurales, en 2017 moins de 45 % des ménages possédaient une radio comme l'illustre le tableau 3. Ce qui ne pourrait pas permettre aux élèves résidant dans ces zones d'écouter les cours radiodiffusés, comme leurs camarades vivant en zone urbaine.

**Tableau n°3 : Evolution de la proportion de ménages possédant une radio par milieu de résidence entre 2005 et 2017**

	2005	2006	2007	2010	2011	2014	2017
	<b>Milieu de résidence</b>						
<b>Zone urbaine</b>	75,0	75,4	59,6	62,8	64,4	39,8	51,9
<b>Zone rurale</b>	55,1	49,1	43,4	52,7	47,5	25,4	43,2

Source : EESI, MICS, ECAM, Enquête MINPOSTEL 2017

Ce problème d'équipements est aussi relevé par Bachir Bouba qui en prenant le cas de la ville de Mokolo, relève à ce propos que les cours à distance ont été appliqués brusquement dans tout le territoire national y compris dans les zones rurales où parfois la pandémie n'a pas été détectée, alors que les réalités ne sont pas les mêmes partout dans le pays (Bouba, 2021 : 158). Les élèves des localités des zones rurales comme ceux de Mokolo ont éprouvé des difficultés à suivre les cours aussi bien à la télévision que sur les plateformes numériques parce que plusieurs d'entre eux n'ont pas accès à ces outils.

Hormis les raisons d'ordre financier, l'absence durant les cours en ligne peut également s'expliquer sous le prisme du genre. Le confinement a également marqué une disparité dans l'accès au télé-enseignement en fonction du genre. En effet, la construction de la société africaine témoigne d'une division genrée des tâches ménagères. Les élèves filles et les étudiantes, une fois à la maison, effectuent des tâches ménagères supplémentaires qui réduisent de fait leur disponibilité et leur capacité à recevoir les cours aux mêmes heures que les élèves garçons, même à travers la télévision (PROTEGE QV, 2020). La situation est davantage exacerbée en zone rurale où d'après une étude de PROTEGE QV menée en 2010, 55,4 % d'élèves garçons ont accès aux Télécentres Communautaires Polyvalents (TCP) pour la révision de leurs cours contre 44,6 % de filles.

## **2.2. LA RESILIENCE DES PAYS AFRICAINS FACE AU COVID-19 : ENJEU DU RETOUR EN PRESENTIEL**

Le fait que l'Afrique se retrouve relativement épargnée par le Covid-19 a progressivement créé une sorte de banalisation de la menace. Après la psychose de mars-avril 2020 due à la nature inconnue et inattendue de cette pandémie, un relâchement général s'est graduellement fait observer. La mégarde des populations à l'endroit du respect strict des mesures barrières est devenue remarquable dans les espaces publics. Quel que soit le milieu, administrations publiques, espaces privés, transports en commun, et même dans les structures hospitalières, les gestes barrières ont progressivement été abandonnés pour un retour à « la vie normale ». Cette conjoncture a donc également contribué à restaurer le modèle traditionnel éducatif au Cameroun. D'où l'intérêt d'analyser l'exception sanitaire africaine qui fonde l'éphémérité du télé-enseignement au Cameroun.

### **2.2.1. L'EXCEPTION SANITAIRE AFRICAINE FACE AU COVID-19**

En matière de dérèglement, le Covid-19 se pose comme une des crises les plus déstructurantes que le système international ait connues en ce 21<sup>e</sup> siècle. Cette pandémie connaît une ampleur mondiale et des conséquences multiformes : politique, économique, sanitaire, sociale, géopolitique, mais pas que. Elle a également remis en cause les certitudes et postulats créés par l'ordre politique international. Cet ordre politique attribue à l'Occident la capacité et le rang de puissance c'est-à-dire la place du fort, tandis qu'à l'Afrique il est assigné la place du pauvre, du catastrophé, c'est-à-dire du faible. Pourtant, à l'heure du coronavirus, on a assisté à un retournement de cet axiome. L'Occident réputé puissant s'est retrouvé submergé par la crise, tandis que l'Afrique réputée fragile et vulnérable s'en est mieux sortie. S'il est vrai que cette pandémie a ébranlé l'humanité tout entière aussi bien dans la manière de la prévenir que dans la manière de l'affronter (Marin, 2020), la capacité de résilience de l'Afrique résonne comme une victoire sur les différentes projections pessimistes à son égard (Amahata, 2022 : 18)<sup>65</sup>. Il

---

<sup>65</sup> En effet, le Secrétaire général de l'ONU, Antonio Guterres affirmait lors d'une interview accordée le 27 mars à France 24 et RFI : « *il nous faut une mobilisation gigantesque, une priorité absolue, car il est encore temps, à mon avis, d'éviter le pire. Mais sans cette mobilisation gigantesque, je crains qu'on ait en Afrique des millions et des millions de personnes infectées. Et même si la population est plus jeune que dans les pays développés, il y aura nécessairement des millions de morts* ». Cet accent alarmiste s'est aussi illustré dans la presse occidentale. Le 20 mars 2020, le site <https://www.marianne.net/> publiait « Coronavirus : l'Afrique, bombe à retardement ». Le 27

est vrai que dans les pays à faible revenu d'Afrique, le défi le plus immédiat reste la simple couverture des besoins sanitaires fondamentaux (Meessen, Van Damme, 2005 : 60) parce qu'en dehors des grandes métropoles, la couverture sanitaire des populations rurales reste très approximative. Si l'accès aux services essentiels demeure faible (les pays africains n'offrant que 36 % des services essentiels dont leurs populations ont besoin), la qualité de ces services représente un réel défi. En effet, l'Afrique compte un médecin pour cinq mille (5000) habitants, soit cinq (5) fois moins que la moyenne mondiale (Jacquemot, 2020 : 5) et concernant les traitements médicamenteux, aussi bien leur disponibilité, que leur accessibilité fait défaut. Selon l'OMS, l'Afrique ne fabrique qu'une part infime (moins de 2 %) des médicaments consommés sur le continent. Mais aussi, elle ne bénéficie que de 1,3 % des ressources financières mondiales consacrées à la santé.

Malgré ces pesanteurs, il convient de relever que l'Afrique a pu enregistrer des avancées significatives en matière de santé. Entre 1990 et 2015, le pourcentage du taux de mortalité juvénile a connu une baisse de l'ordre de 54 % et 67 % respectivement pour l'Afrique subsaharienne et l'Afrique du Nord (Banque mondiale, OMS, 2017). Durant cette même période, le taux de mortalité maternelle a régressé de 45 % en Afrique subsaharienne et 59 % en Afrique du Nord. L'espérance de vie en bonne santé a également augmenté, passant de 50,9 à 53,8 ans entre 2012 et 2015, tout comme le taux brut de mortalité due aux dix principales causes de mortalité, passant de 87,7 à 51,3 pour 100 000 habitants entre 2000 et 2015 (OMS, Bureau régional de l'Afrique, 2018 : xii). En Afrique, la réduction de la charge de morbidité est plus importante que partout ailleurs. Toutes causes confondues, la mortalité y a diminué de 37 % depuis 2000, contre 10 % dans le reste du monde. Elle est également l'une des deux régions à enregistrer une réduction du nombre total de décès toutes causes confondues, que les autres régions (OMS, Bureau régional de l'Afrique, 2018 : 17). Cette embellie est liée aux efforts visant la réduction de la mortalité excessive ou évitable, mais aussi à l'augmentation des dépenses de santé. Entre 1995 et 2014, les dépenses totales de santé par habitant ont augmenté passant en moyenne de cent-treize (113) dollars US à trois-cent six (306) dollars US. Mais cette augmentation n'est pas pour autant efficiente, les pays africains conférant en moyenne 60 % de leurs dépenses de santé aux investissements tangibles (personnels de santé, infrastructures sanitaires et produits médicaux) au détriment des investissements intangibles (OMS, Bureau régional de l'Afrique, 2018 : xv). Sur ces bases, la riposte africaine à la pandémie s'est préparée et mise en œuvre, en fonction des spécificités du continent (équipements insuffisants, pertes immédiates de revenus des ménages, difficultés d'approvisionnement des villes) (Jacquemot, 2020 : 11). Nonobstant la fragilité de leurs systèmes de santé, la proactivité des Etats africains s'est reposée sur les pratiques retenues des épidémies antérieures comme celles d'Ebola qui a récemment sévi entre 2014 et 2015, le VIH-Sida, la grippe aviaire ou Zika.

---

mars 2020, le site <https://www.sudouest.fr/> publiait « Coronavirus en Afrique : l'évolution "dramatique" de la pandémie dans un continent mal armé ». Le 1 avril 2020, le site <https://www.humanite.fr/> publiait « Pandémie. L'Afrique en première ligne face au coronavirus ». Le 15 avril 2020, le site <https://www.rtl.fr/> publiait « Coronavirus en Afrique : 4 questions sur une catastrophe redoutée ».

**Tableau n°4 : Tableau comparatif du nombre de cas détectés et de décès**

Régions	Pays	Cas positifs	Décès
Occident	Etats-Unis	97 279 349	1 068 433
	Royaume-Uni	24 079 393	209 227
	Italie	23 408 393	178 753
	France	36 883 805	157 680
	Rép. Féd. Allemagne	35 383 015	152 997
<b>Total</b>		<b>217 033 955</b>	<b>1 767 090</b>
Afrique	Afrique du Sud	4 026 437	102 257
	Cameroun	123 629	1 960
	Gabon	48 914	306
	Côte d'Ivoire	87 720	827
	Niger	9425	314
<b>Total</b>		<b>4 296 125</b>	<b>105 664</b>

Source : compilé par les auteurs sur la base des données de la Johns Hopkins University & Medecine, pointage du 26/10/2022, 9:22 AM

Il existe plusieurs tentatives d'explications de l'exception sanitaire de l'Afrique face au Covid-19. Tandis que certains bâtissent leur analyse sur le climat, d'autres trouvent une raison dans la jeunesse de la population africaine. Pour d'autres, la résilience de cette région s'est fondée sur le dynamisme des gouvernements et la mobilisation des acteurs issus de la société civile. La chronologie de l'expansion mondiale de la pandémie rend compte de son implantation tardive en Afrique. Ce qui a permis d'apprendre des expériences asiatique et européenne en matière de gestion de la maladie. La périphéricité de l'Afrique au sujet de la contamination a offert l'opportunité aux gouvernements africains d'être proactifs et de prendre des mesures décisives sur les plans politique, sanitaire, financier et sécuritaire. Peu importe la véritable raison, le résultat est que l'Afrique est le continent qui est le plus épargné par la pandémie en termes de taux de contamination et de mortalité. Au regard des chiffres moins alarmants dans l'ensemble en Afrique, il était presque naturel de revenir à la vie normale. D'où le retour au modèle pédagogique traditionnel.

### **2.2.2. LE RETOUR AU MODELE PEDAGOGIQUE TRADITIONNEL**

Le Cameroun a connu une période de confinement partiel accompagné d'une série de mesures d'urgence lors de la première vague de contamination du virus. Durant les vagues qui s'en ont suivi, il y a eu un relâchement des politiques publiques liées à l'urgence sanitaire. C'est dans cette logique qu'après le confinement du 17 mars 2020, les classes ont été rouvertes dès le 1<sup>er</sup> juin 2020 pour les élèves des cycles primaire, secondaire et les étudiants des institutions universitaires et des grandes écoles de formation en tenant compte de la situation sanitaire au Cameroun.

Dans les cycles primaire et secondaire, la reprise concerne uniquement les élèves qui présentaient les examens à la fin de l'année scolaire<sup>66</sup>, tandis que tous les étudiants étaient

<sup>66</sup> Il s'agissait des élèves du CM2 et de Class sixth pour le primaire, des élèves de Terminale et d'Upper sixth dans le secondaire

concernés dans les universités. Pour analyser le sens la continuité du modèle pédagogique traditionnel, il importe de structurer la réouverture des classes en deux phases : la phase immédiate du 1<sup>er</sup> juin 2020 et la phase des années académiques suivantes.

Immédiatement à la réouverture des classes, il a été question de respecter la distanciation physique dans les cycles primaire, secondaire et universitaire. Avec les différentes contraintes dans l'implémentation du télé-enseignement, il importait de revenir en présentiel sur certains chapitres des différentes matières pour les élèves en classe d'examen, mais aussi à l'université. Afin de respecter la distanciation physique, les effectifs d'élèves par salle de classe étaient réduits et il a été mis en place une régulation du flux d'étudiants dans les campus par l'éclatement des filières à grands effectifs en plusieurs groupes ou la rotation des différentes filières au sein des établissements (« Mi-temps l'école autres mesures », 2020).

Pour ce qui est des années académiques suivantes, à l'Université on a assisté au retour pur et simple des conditions d'enseignement précédant la crise sanitaire. Il n'y a plus de réduction d'effectifs par salle et les enseignements ont recommencé à se dérouler pour la quasi-totalité des institutions universitaires exclusivement en présentiel. L'année académique 2020-2021 a été différente dans les cycles primaires et secondaires au niveau de l'organisation. Au niveau primaire, l'organisation des activités pédagogiques s'est faite autour de l'enseignement en présentiel, avec néanmoins la promotion de l'enseignement à distance au moyen des différents médias de communication. Au niveau secondaire, l'approche pédagogique qui a été implémentée reposait sur un dispositif à trois niveaux (« Mi-temps l'école autres mesures », 2020) comprenant les cours en présentiel, le système de mi-temps<sup>67</sup> et l'enseignement à distance<sup>68</sup>. Durant l'année académique en cours, il a été donné d'observer comme ce fut déjà le cas dans les universités, un retour aux activités et formations en présentiel avec un mutisme sur les initiatives d'enseignement à distance.

Ce rétro-pédalage traduit par le retour en grâce des formations en présentiel se comprend à travers la résilience de l'Afrique face à la pandémie et les multiples difficultés dans l'implémentation du e-learning au Cameroun. Comme relevé par les auteurs qui ont analysé la politique d'éducation en temps de Covid-19 en Afrique (eLearning Africa ; Mireia Gil Alcazar et *al.*) et au Cameroun précisément (Béché ; Bouba ; Mah ; Feuzeu), l'implémentation du numérique éducatif s'est révélée être une tâche ardue. Si malgré les contraintes, certains ont relevé l'opportunité de cet essai, la nécessité de conserver les acquis et ont recommandé de se servir de cette expérience pour définitivement inclure l'enseignement à distance dans les méthodes pédagogiques au Cameroun (Feuzeu), d'autres ont formulé des recommandations pour une efficacité de ces nouvelles méthodes (Mah). Pour nous, la marche vers la consécration

---

<sup>67</sup> Le système de mi-temps a été instauré, surtout dans les établissements qui ne disposent pas d'assez d'espace pour accueillir 50 élèves par classe. Il consistait à répartir les élèves en deux groupes qui s'alternaient chaque semaine. Le premier groupe faisait cours de 7h30 à 12h00 et le second de 12h30 à 17h.

<sup>68</sup> Cette disposition était implémentée par les établissements en fonction de leurs ressources. Ce qui veut dire que tous les établissements ne s'y sont pas mis

de l'enseignement à distance et son emploi conjointement avec le mode présentiel est encore très grande. Les pesanteurs structurelles et conjoncturelles sont encore lourdes ; les représentations collectives de la pédagogie dans la société camerounaise sont encore fortement rétrogrades. En « temps normal », l'enseignement à l'école est encore fortement représenté par un enseignant, des apprenants et un tableau noir dans une salle de classe faite de murs et de tables-bancs. Passer de cette structuration au numérique requiert non seulement un progrès voire une mise à jour du logiciel représentationnel de l'enseignement mais aussi et surtout, de véritables moyens logistiques (augmentation des bandes passantes, centres multimédias performants dans les établissements) et techniques (extension du réseau internet haut débit dans le pays, extension du réseau électrique et réduction des coupures d'électricité), la réduction du coût de l'internet. A défaut, l'enseignement en présentiel continuera d'être la seule modalité légitime, à l'inverse de la thèse soutenue par Pierre-Célestin Taptue pour qui l'école traditionnelle semble avoir fait son temps.

## Conclusion

Le covid-19 se pose comme une menace qui a profondément bouleversé la stabilité des Etats et le quotidien des populations. Tous les secteurs d'activité ont sévèrement été impactés. De l'agriculture au transport, en passant par la restauration, l'hôtellerie ou l'éducation entre autres. C'est ce dernier secteur, en particulier les méthodes pédagogiques employées dans l'espace camerounais, qui constituent la trame analytique de ce travail. Il s'agissait d'appréhender les méthodes pédagogiques utilisées depuis l'avènement du covid-19. Avec le confinement partiel qui a imposé la fermeture des établissements scolaires et des institutions universitaires, les exigences de distanciation physique, il a été indispensable de mettre en place le télé-enseignement afin de ne pas subir une année blanche. Les élèves du primaire et du secondaire ont pu suivre les cours en ligne à travers des plateformes numériques, mais aussi par les programmes « l'école à la télé » et « l'école à la radio ». Les étudiants eux, ont pu poursuivre leur formation au moyen du e-learning pour ce qui est des enseignements, et des télésoutenances pour ce qui est des travaux de recherche. Ces mesures d'urgence qui se sont inscrites dans une logique d'adaptation ont été mises en place sans une préparation préalable. Ce qui s'est traduit par des entraves au bon fonctionnement du télé-enseignement et des maladresses dans la pratique. Toutes ces fausses notes, mises en relation avec la résilience de l'Afrique face au covid-19, ont contribué à un retour au statu quo ante concernant les méthodes pédagogiques. Au fur et à mesure que la pandémie s'est installée dans le temps, les craintes des populations camerounaises face à la dangerosité du virus se sont amoindries et l'enseignement en présentiel est progressivement redevenu la norme dans le système éducatif camerounais. Au regard de l'état des dispositifs logistiques et des savoir-faire en matière de télé-enseignement au Cameroun, la pédagogie en présentiel a encore de beaux jours devant elle. La parenthèse du covid-19 ou mieux, la parenthèse du numérique éducatif, a pourtant constitué une véritable opportunité de poser les bases d'une diversification des méthodes pédagogiques au Cameroun, mais l'enseignement en présentiel reste profondément ancré dans les habitus collectifs.

## Références bibliographiques

- Amahata Kiabega, L. (2021). La crise du coronavirus et les logiques mutationnelles des pratiques dans le milieu universitaire au Cameroun : sens et essence des restructurations à l'Université de Ngaoundéré. *Revue Ivoirienne de Gouvernance et d'Études Stratégiques*, 11(2), 165-184 ;
- Amahata Kiabega, L. (2022). La crise du coronavirus et la victoire du petit poucet : analyse des ressorts et des enjeux de la dérégulation du système international contemporain à l'aune de la pandémie du Covid-19. *Revue Espace géographique et société marocaine*, [En ligne]. 58, 5-29 ;
- Banque mondiale, OMS. (2017). *La couverture santé universelle en Afrique : un cadre pour l'action* ;
- Beche, E. (2020), Cameroonian responses to COVID-19 in the education sector : Exposing an inadequate education system. *International Review of education*, 66 (issues 5-6), 755-775
- Bellina, S. & al. (2010). *L'Etat en quête de légitimité*. Paris, Editions Charles Léopold Mayer ;
- Boniface, P. (2020). *Géopolitique du Covid-19. Ce que nous révèle la crise du coronavirus*. Paris, Éditions Eyrolles ;
- Bouba, B. (2021), L'école à la maison en période de lutte contre le pandémie du COVID-19 à Mokolo dans l'Extrême-Nord du Cameroun. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 8 (Issue 4), 157-164
- Boudokhane-Lima, F., Felio, C., Lheureux, F., Kubiszewski, V. (2021). L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19 : le faire face des enseignants en période de confinement. *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], n°22, URL: <http://journals.openedition.org/rfsic/11109>
- Brücker, G. (2009). Les maladies de la décennie. *Les Tribunes de la santé*, 25, 39-49 ;
- Cameroun e-learning. La difficile épreuve de l'enseignement à distance. (2020, avril 23). Actu Cameroun. <https://actucameroun.com/2020/04/23/cameroun-e-learning-la-difficile-epreuve-de-lenseignement-a-distance>, consulté le 26 février 2022
- Canard, B. (2021). Le coronavirus, la recherche, et le temps long. *Zilsel*, 8, 9-21 ;
- Chaptal, A. (2005). Le télé-enseignement : une révolution de la forme scolaire ? *Education et Sociétés*, 15(1), 59-73 ;
- Cretin, R., Laïd, B. (2004). *L'enseignement à distance : propositions de trois démarches*. Colloque TICE Méditerranée ;
- Debarbieux, B. (2020). Distance sociale et confinement au temps du covid-19. Dans F. Gamba & al. (dirs.), *COVID-19. Le regard des sciences sociales* (pp.111-123). Genève, Editions Seismo ;
- eLearning Africa (2020). *Impact de la pandémie de COVID-19 sur l'éducation en Afrique et incidence sur le recours aux technologies*, 85 p.

- Feuzeu, F. (2020). Le Covid 19 et l'immersion totale dans le numérique éducatif au Cameroun. Enjeux et défis de l'éducation en période de crise. *International Multilingual Journal of Science and Technology*, 5, 12, 2065-2072 ;
- Fokouo, Fogha J. V. & al. (2020). La lutte contre la COVID-19 au Cameroun nécessite un second souffle. *Pan African Medical Journal*, 37 (1) DOI: 14.10.11604/pamj.suppl.2020.37.14.23535 ;
- Gamba, F. (2020). On ne (sur) vit pas sans rituels. Dans F. Gamba & al. (dirs.), *COVID-19. Le regard des sciences sociales* (101-110). Genève, Editions Seismo ;
- Gil Alcazar, M. & al. (2020). *L'enseignement à distance en contexte COVID-19 : acquis et perspectives en Afrique subsaharienne*. IPE-UNESCO Dakar.
- Jacquemot, P. (2020). Les systèmes de santé en Afrique mis à l'épreuve. *Policy brief*, 20-32 ;
- Kadji Ngassam, M. (2020). Enjeux du déploiement du e-learning en Afrique. *Management et Datascience*, 4 (4), <https://doi.org/10.36863/mds.a.13562> ;
- Keutcheu, J. (2021). Le Cameroun au révélateur du covid-19 : construction d'une cause politique, incertitude et mise à l'évidence de l'Etat « bricoleur ». *Revue Béninoise de Science Po*, 5 (1), 11-46 ;
- Mafouen Talle, A., Kouakep Tchaptchie, Y. (2020). Impact de la Covid19 sur l'éducation au Cameroun et la mise à contribution du numérique en anglais (Nord-Centre-Littoral-Ouest) et mathématiques (Adamaoua-Nord) : Le cas des groupes whatsapp. *Revue Adjectif, T4*, [En ligne], <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article543> ;
- Mah, B. C. (2021). Covid-19 et vulgarisation du e-learning à l'Université de Ngaoundéré. *International Multilingual Journal of Science and Technology*, 6 (2), 2519-2528 ;
- Marin R. (2020). Le Covid 19 et le temps. [https://drive.google.com/file/d/1RGaSEbD3eBV1C7\\_JfiFiIrKB7lRRm\\_x-/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1RGaSEbD3eBV1C7_JfiFiIrKB7lRRm_x-/view?usp=sharing)
- Meessen, B., Wim Van Damme, W. (2005). Systèmes de santé des pays à faible revenu : vers une révision des configurations institutionnelles ? *Mondes en développement*, 131, 59-73 ;
- Minkonda, H. & al., (2020). Eléments pour une discussion analytique des mesures mises en œuvre par l'armée dans la lutte contre la propagation de la covid-19 au Cameroun. *Paix et Sécurité en Afrique subsaharienne*, 01, 49-58 ;
- Mi-temps, autres mesures spéciales, il faudra bien expliquer. (2020, septembre 25). Cameroon tribune. <https://www.cameroon-tribune.cm/article.html/35239/fr.html/mi-temps-lecole-autres-mesures-speciales-il-faudra-bien-expliquer>, consulté le 13 mars 2022 ;
- Mvella, G. (2020). Le Cameroun et la résilience face au Covid-19 : une évolution géopolitique majeure dans les relations avec les grandes puissances ? Projet Recompositions politiques et juridiques. L'Etat à l'épreuve du COVID-19. Réseau POSOC 19 (Pouvoirs et sociétés face à la crise du covid-19) ;
- Ndibnu-Messina Ethé, J., Kouankem, C. (2021). Suivi à distance des étudiants camerounais pendant et après la COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18 (1), 32-47 ;

- OMS, Bureau régional de l’Afrique. (2018). *Etat de la santé dans la région africaine de l’OMS* ;
- Ouerfelli, T., Gharbi, K. (1999). Le dispositif d’enseignement à distance à l’Université de Bahreïn : Pratiques et attentes des enseignants [En ligne]. <http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm32/isdm32gharbi.pdf> ;
- Pichette, M. (1987). Quelques conditions pour développer un télé-enseignement interactif. *Études de communication* [En ligne], 8 ;
- Projet e-national higher education network. (2020, novembre 14). Actu Cameroun. <https://actucameroun.com/2020/11/14/projet-e-national-higher-education-network-le-ministre-detat-pr-jacques-fane-ndongo-dresse-le-bilan>, consulté le 08 mars 2022 ;
- PROTEGE QV, (2020). *Le respect des droits numériques dans le contexte de la Covid 19 au Cameroun* ;
- Taptue, P.-C. (2020). La revanche du E-Learning au Cameroun par temps de Coronavirus. <http://covid-19-cameroon.org> ;
- Tchuileu, A. (2021). *E-learning dans le secondaire : à l’épreuve du temps*. *Cameroon tribune*. <https://www.cameroon-tribune.cm>. Consulté le 26/02/22 ;
- *UN Mag*, 04, janvier 2021.