COVID-19 et éducation en Afrique

Panorama des réponses éducatives africaines à la pandémie

Emmanuel BÉCHÉ

École Normale Supérieure, Université de Maroua, Cameroun

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.7918

Résumé : En Afrique, l'éducation a été l'un des secteurs les plus touchés par le COVID-19. Divers acteurs s'étaient alors mobilisés pour trouver des solutions face à cette crise, s'efforçant de ne pas abandonner le système éducatif, tel un malade en soins palliatifs. Ce chapitre fait une description panoramique de ces réponses sur la base de l'analyse des données issues de l'exploration documentaire numérique sur « COVID-19 et éducation en Afrique » et de deux webinaires internationaux sur le même sujet, auxquels nous participions. Le tableau que nous avons dépeint, détaille les réponses suivantes : fermeture des écoles, comité d'experts, formations à distance, soutien à la continuité pédagogique, actions d'inclusion éducative, recours aux ressources éducatives numériques, mobilisation des partenariats, et initiatives individuelles et communautaires. L'analyse de ces ripostes profuses met en évidence la vitalité du terreau africain en termes d'expériences, compétences et innovations pour bâtir des ripostes originales dans une situation de crise, mais révèle aussi, en même temps, à quel point les systèmes éducatifs africains sont vulnérables aux chocs perturbateurs. Le fait qu'avec la mitigation de la pandémie, la majorité de ces réponses ait disparu, montre également que les leaders éducatifs africains ont été peu audacieux à capitaliser ces réponses pour développer une éducation soucieuse de l'inclusion, du numérique et de l'urgence.

Mots-clés : Afrique, COVID-19, écoles, réponses éducatives, description panoramique.

Abstract : In Africa, education was one of the sectors most severely impacted by COVID-19. Various stakeholders then mobilized to find solutions to this crisis, striving not to abandon the educational system, much like caring for a patient in palliative care. This chapter provides a panoramic description of these responses based on data from the digital literature review on "COVID-19 and Education in Africa" and two international webinars we attended on the same topic. The picture we painted displays the following responses : school closures, expert committees, remote learning, pedagogical continuity support, inclusive education, digital educational resources, partnerships mobilization, and individual and community initiatives. The analysis of these profuse measures highlights the vitality of the African context in terms of experiences, skills, and innovations to build ingenious responses in a crisis, but also reveals, at the same time, how vulnerable African education systems are too disruptive shocks. Additionally, the disappearance of most of these responses with the pandemic mitigation shows that African educational leaders must be bolder to capitalize on these responses to develop inclusive, digital, and emergency education.

Keywords : Africa, COVID-19, schools, educational responses, panoramic description.

Introduction

L'arrivée du COVID-19 en Afrique par l'Égypte le 14 février 2020 et son expansion progressive vers la partie subsaharienne du continent n'ont pas laissé les écoles africaines intactes et inactives (Eboko & Schlimmer, 2020). Cette pandémie et les mesures barrières prises par les États africains pour l'endiguer ont eu, au contraire, un effet dévastateur sur la scolarisation des apprenants sur le continent. Comme le montrent Opertti et Thiam (2021), la propagation du coronavirus en Afrique a gravement perturbé l'offre en matière d'enseignement primaire, secondaire et supérieur sur ce continent. Près de 297 millions d'apprenants furent, en effet, subitement déscolarisés dès le mois de mars dû au fait de la fermeture généralisée des écoles induite par le COVID-19 (IIPE-UNESCO, 2020). Il en est de même pour les rythmes scolaires qui furent aussi profondément perturbés, tels un soleil qui s'arrête en plein midi et une lune qui suspend sa course en plein firmament (Giardinelli, 2020). Même les capacités, circuits et sphères de décision et management en éducation n'ont pas non plus été épargnés. Bien plus, ils ont été ébranlés par un imbroglio pédagogique et administratif sans précédents, montrant ainsi à quel point l'Afrique a été très affectée par les séquelles du COVID-19 sur le plan de l'éducation : écoles déstabilisées, systèmes éducatifs fragilisés, apprentissages déstructurés et élèves désorientés (Girault, 2020 ; Welle, 2020).

Du Sénégal au Kenya en passant par le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire et le Rwanda, de l'Égypte à l'Afrique du Sud en passant par le Tchad, la RDC et le Botswana, le confinement partiel ou total des populations a entraîné la fermeture des structures éducatives primaires, secondaires et universitaires (Béché, 2020). Comme l'indique le Groupe des Nations Unies pour le développement (UNSDG), l'Afrique a été le seul continent où tous les pays avaient opté pour une fermeture nationale des écoles, mettant ainsi des millions d'élèves et étudiants dans une situation de « privation académique subite » (UNSDG, 2020). Pour la première fois dans l'histoire de l'Afrique indépendante, élèves et enseignants avaient été en vacances forcées, à l'issue incertaine, en pleine année scolaire ou académique, dont le rythme et le calendrier se sont trouvés, par la même occasion, dysfonctionnés (Giardinelli, 2020). Les conférences, séminaires, examens, événements sportifs et culturels, qui sont pourtant au cœur de la vie scolaire et académique, avaient aussi été suspendus voire annulés à travers le continent. Autrefois bondés en ce temps d'avril, les campus avaiebt également donné l'air d'un désert humain qui n'est imaginable, en temps normal, qu'en août (Giardinelli, 2020). Dans un rapport repris par Le Monde (2021), l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) présente l'impact du COVID-19 dans le secteur de l'éducation en Afrique en des termes inquiétants. Elle assimile, en effet, cet impact à une « catastrophe générationnelle », une décennie de perturbations, une dissolution de vingt ans de progrès, un accroissement de 20% du nombre d'enfants en difficultés et d'innombrables pertes d'apprentissage qui exigent, en contrepartie, « d'efforts exceptionnels ».

Cependant, bien qu'ayant été fébriles au début de la pandémie, les écoles africaines s'étaient néanmoins illustrées par une diversité d'« efforts exceptionnels », qui vont de la formation à distance à la recherche des traitements médicaux au COVID-19, en

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

passant par la conception des mesures barrières au coronavirus. Sur le plan des actions et initiatives, la pandémie du COVID-19 a permis de révéler, à des degrés variés, les capacités d'adaptation et d'innovation des écoles africaines en termes de réponses pour garantir l'éducation en situation de crise. Dans ce sens, plusieurs universités africaines avaient mis en place, mis à jour ou implémenté des applications technologiques de formation pour assurer la continuité des classes lors de cette crise. De même, au niveau des écoles primaires et secondaires, l'enseignement télévisuel et la radio éducation avaient pris le relais de l'école en présentiel, sous des dénominations intéressantes : « l'école à la télé » (Cameroun), « apprendre à la maison », « école au Sénégal » et « salle des Profs » (Sénégal), « l'école à l'écran » (Bénin), « école à la maison » (Côte d'Ivoire), et « l'école à la maison…la maîtresse en live » (Togo).

Tout en assurant cette continuité pédagogique, plusieurs structures éducatives en Afrique s'étaient impliquées dans la riposte technologique ou médicale à la pandémie du COVID-19. C'est le cas notamment de l'*EpiTech* au Bénin dont un étudiant avait développé un test d'autocontrôle du COVID-19 en ligne. C'est aussi le cas de l'École supérieure multinationale des télécommunications du Sénégal qui avait créé _Di@gnosTIC_, une application de diagnostic des patients. Au Burkina Faso, Bénin, Cameroun, Gabon, Kenya, Mali, Sénégal et Togo, ou en Afrique du Sud, Angola, Égypte, Côte d'Ivoire, RDC et Tunisie, des universités s'étaient engagées dans la production des désinfectants à destination des populations locales. De même, les masques, systèmes de ventilation et équipements de protection n'étaient pas en reste. Plusieurs écoles polytechniques en Afrique en avaient fait leur cheval de bataille. À titre d'exemple, plusieurs institutions maliennes et kényanes avaient spécifiquement proposé des solutions de télétravail et des technologies de modélisation de la propagation du COVID-19 en Afrique.

Ces quelques actions que nous venons d'étaler, montrent que l'Afrique n'était pas restée passive face au COVID-19 dans le secteur de l'éducation. Au contraire, malgré les faiblesses structurelles de ses écoles, elle s'est révélée être un terreau d'initiatives en termes d'adaptation, invention et innovation (Giardinelli, 2020). Recenser et décrire ces initiatives nous semble donc opportun et intéressant non seulement pour en dresser l'inventaire, mais aussi pour offrir un aperçu sur leur variabilité contextuelle. Car, comme l'écrivent Jimerson, Anderson et Whipple (2002), la variabilité contextuelle de ces réponses est susceptible de révéler le niveau de résilience éducative des pays en situation de crise. Or, jusqu'ici, deux ans après le début de la pandémie, aucun travail n'a encore passé en revue, de façon panoramique, les différentes réponses africaines aux défis du COVID-19 dans le domaine de l'éducation et formation. Pourtant, un inventaire continental de ces réponses, qui met en évidence leur différenciation selon les pays, est important pour construire la physionomie de la résilience éducative de l'Afrique, mais aussi pour concevoir des réponses globales et adaptatives à une pandémie de nature globale (Ungar, 2008). L'objectif que nous visons donc dans ce chapitre, est de fournir un tableau large et mosaïque des stratégies et actions éducatives au COVID-19 à travers l'Afrique, dans une méthodologie qui les articule à leurs réalités technologiques, techniques et socioéconomiques spécifiques.

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

1 Méthodologie

Pour dresser une photographie globale des réponses africaines aux défis du COVID-19 dans le secteur de l'éducation, nous avons adopté une démarche qui repose sur deux piliers. Le premier pilier est constitué de recherches documentaires que nous avons effectuées en ligne sur ces réponses, en passant en revue 46 des 54 pays africains. Cette démarche centrée sur la recherche documentaire en ligne est motivée par la surabondance de l'information sur le COVID-19. Comme l'écrivent Bonneville (2020) et Faure (2020), le COVID-19 figure dans le top des phénomènes les plus documentés sur le Web. Nous avons alors principalement utilisé le moteur de recherche Google[1] et deux bases données : celles d'Archives Ouvertes[2] et de l'UNESCO[3]. La requête autour de laquelle nous avons organisé ces recherches documentaires, est la suivante : « Réponses/ripostes/stratégies contre le COVID-19 en éducation/école ». Au cours de la recherche, nous variions cette requête en y ajoutant le nom d'un pays africain donné. En ce qui concerne les pays anglosaxones, nous avons utilisé la version anglaise de cette requête : « Responses/strategies to COVID-19 in education/school » : ainsi avons-nous passé en revue 46 des 54 pays africains.

Le second pilier de notre démarche est constitué de deux conférences sur les stratégies de continuité pédagogique des pays africains, auxquelles nous avons participé. La première qui s'est déroulée en ligne, sur Team[4], le 04 mars 2021, est la conférence de lancement du projet ImaginEcole de l'UNESCO (UNESCO, 2021). ImaginEcole[5] est une plateforme numérique de ressources d'apprentissage soutenue par le Partenariat Mondiale pour l'Éducation[6], l'UNESCO[7], l'UNICEF[8], la Banque Mondiale[9], la CONFEMEN[10] et France Éducation International[11], et mise en œuvre dans dix pays africains subsahariens francophones. Au cours de cette visioconférence, les ministres de l'éducation du Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, Niger, Sénégal, Tchad et Togo sont intervenus pour partager les expériences de leurs pays en matière de gestion des écoles lors du confinement dû au COVID-19. En tant que participants, nous faisions des prises de notes systématiques de toutes les communications présentées. La deuxième conférence s'est déroulée le 13 juillet 2021 sur ZOOM[12]. Organisée par le Centre KIX Afrique 21[13] (KIX, 2021), elle a permis à des acteurs universitaires africains, dont nous sommes, qui ont été au cœur de la mise en œuvre des réponses de continuité pédagogique dans leurs pays, de partager leurs connaissances et expériences. Lors de cette visioconférence, nous prenions aussi systé-

[1] www.google.com/

[2] hal.archives-ouvertes.fr/search/index/ ?q=text :(covid-19+OR+SARS-CoV-2+OR+coronavirus)+AND+openAccess*bool :true&sort=producedDate*tdate+desc

[3] covid19.uis.unesco.org/data/

[4] youtube.com/watch ?v=BJw99P7Cyek&t=27s

[5] imaginecole.africa

[6] globalpartnership. org/fr

[7] Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture : fr.unesco.org

[8] Fonds des Nations unies pour l'enfance : unicef.org/fr

[9] banquemondiale.org/fr/home

[10] Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie : www.confemen.org

[11] france-education-international.fr/

[12] youtube.com/watch ?v=1u71W15BWqc

[13] ifef.francophonie.org/kixafrique

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

matiquement les notes sur les expériences et connaissances de continuité pédagogique partagées par les participants, représentant plusieurs pays africains.

Nous avons alors combiné, dans un seul fichier, l'ensemble de nos notes issues de l'exploration documentaire et de ces deux Webinaires. En les relisant, nous avons relevé les thèmes ou expressions qui traduisent les différentes réponses mises en œuvre par les pays africains contre le COVID-19 dans le domaine de l'éducation. Après les avoir identifiées et relevées, nous les avons classées par catégories thématiques. Cette opération nous a ainsi permis d'identifier huit principaux types de réponses mis en place par les pays africains pour faire face aux défis du COVID-19 dans le domaine de l'éducation :

1). La fermeture des écoles

2). Les comités de lutte contre le COVID-19

3). La formation à distance

4). Le soutien à la continuité pédagogique

5). Les ressources éducatives numériques

6). Les partenariats

7). Les initiatives individuelles et communautaires

2 La fermeture des écoles

En Afrique, comme dans le reste du monde, la fermeture des écoles a été la première réponse relevant de l'éducation contre l'expansion du COVID-19. L'Afrique a d'ailleurs été le continent où les fermetures des écoles ont été totales et globales à l'intérieur des pays, lors du COVID-19 (février – mai 2020). Exceptés le Burundi et le Cap-Vert, tous les 54 pays africains avaient, de manières diverses, suspendu leurs activités de formation en présentiel. En fonction des façons dont ils avaient procédé, nous les avons classés en cinq groupes : les résistants, les préactifs, les réactifs, les post-actifs et les passifs.

2.1 Les résistants

Le groupe des résistants inclut justement les deux pays suscités, qui avaient laissé leurs écoles ouvertes durant la pandémie. Nous les qualifions aussi de confiants ou défiants à cause de leur contamination tardive au COVID-19 et de leur position méfiante sur cette pandémie. Ils font partie des neuf derniers pays africains à être atteints du COVID-19 : 25 mars pour le Cap-Vert et 30 mars pour le Burundi, soit plus de 40 jours après la première apparition du virus sur le continent (Wikipedia, 2021).

Selon le Centre d'études stratégiques de l'Afrique[14], ces deux pays figurent parmi les moins impactés sur le continent. Les données de Reuters COVID-19 tracker[15] montrent que, même deux ans après la pandémie, le Burundi[16] ne comptait que

[14] africacenter.org/fr/focus-sur/covid-19-en-afrique

[15] graphics.reuters.com/world-coronavirus-tracker-and-maps/fr/. Données du 04 janvier 2022.

[16] graphics.reuters.com/world-coronavirus-tracker-and-maps/fr/countries-and-territories/burundi

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

14 décès et 32076 contaminations, au 5 janvier 2022. Bien que plus importants que ces derniers, les chiffres d'impacts au COVID-19 au Cap-Vert[17] n'ont jamais atteint un niveau critique : seulement 353 décès et 43567 contaminations dans la même période, ce qui est largement très minime comparativement aux 28655 décès et 1044426 contaminations en Tunisie[18]. Par ailleurs, le Burundi a été très longtemps coronasceptique (Papillon, 2020), avant d'engager, en octobre 2020, un virage à 180° dans la lutte contre le COVID-19 : fermeture des frontières, dépistage, quarantaine, vaccin et passe sanitaire, sans pour autant fermer les structures éducatives (RFI, 2021).

2.2 Les préactifs

Le groupe des préactifs incluent huit pays : Ouganda, Guinée-Bissau, Botswana, Mali, Malawi, Soudan du Sud, São Tomé-et-Principe et Comores. Ces pays avaient fermé leurs écoles bien des jours ou des semaines avant l'apparition du coronavirus sur leurs sols.

L'Ouganda[19] et la Guinée-Bissau[20] avaient ainsi suspendu les classes respectivement 4 et 6 jours précédant la venue du COVID-19 sur leurs territoires. Au Mali et au Botswana, les écoles avaient été fermées une semaine avant la découverte du coronavirus sur leurs sols : 25 mars pour le premier et 30 mars pour le second. Le Soudan du Sud et le Malawi, quant à eux, avaient, l'un après l'autre, arrêté les classes 11 jours et 15 jours avant la découverte des premières contaminations : 20 mars et 23 mars 2020, respectivement. Enfin, au São Tomé-et-Principe[21] et aux Comores[22], respectivement, 16 et 44 jours séparent la fermeture des écoles de l'apparition du COVID-19 sur leurs territoires. Les décisions de ces huit pays de fermer leurs écoles des jours voire des semaines avant l'arrivée du COVID-19, pourraient résonner comme des mesures de prudence, de précaution et d'anticipation, en vue d'une moins prise de risque sanitaire. Ces décisions avaient été vraisemblablement basées sur l'observation de l'évolution de la pandémie chez leurs voisins respectifs, étant entendu qu'ils sont, dans les faits les derniers pays africains à être atteints par le COVID-19 dans leurs cercles géographiques immédiats (Wikipédia, 2022).

2.3 Les réactifs

Quant au groupe des pays réactifs, il inclut neuf pays : Rwanda, Zambie, Sierra Leone, Tanzanie, Libéria, Gambie, Niger, Tchad et Mozambique. Ce sont des pays qui avaient, sans différer ou presque, clos leurs écoles aussi tôt que le COVID-19 était découvert sur leurs sols.

Les trois premiers avaient immédiatement fermé leurs écoles le jour-même de l'apparition du coronavirus sur leurs sols. Le Rwanda ferma ainsi les siennes le 14 mars

[17] graphics.reuters.com/world-coronavirus-tracker-and-maps/fr/countries-and-territories/cape-verde
[18] bbc.com/afrique/resources/idt-9de64648-267c-4de9-8d78-05007b5c6d29
[19] En Ouganda, le coronavirus est apparu le 22 mars 2020 ; les écoles étaient fermées le 18 de ce mois.
[20] La Guinée-Bissau avait fermé ses écoles le 19 mars 2020, cinq jours avant la pandémie (25 mars 2020)
[21] Au São Tomé-et-Principe, les écoles avaient été fermées le 20 mars 2020, 16 jours avant le COVID-19.
[22] Aux Comores, les écoles avaient été fermées le 16 mars 2020 ; le COVID-19 était apparu 44 jours plus tard.

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

2020[23], tandis que la Zambie[24] et la Sierra Leone[25] le firent respectivement le 18 et le 31 du même mois. Leur réactivité était donc immédiate. Quant aux six autres pays dont la réactivité a été légèrement différée, ils avaient fermé leurs écoles un jour après la découverte du premier cas contaminé au COVID-19 sur leurs territoires. Le Niger[26] et le Tchad[27] suspendirent ainsi leurs classes le 20 mars 2020, pendant que la Tanzanie[28], le Libéria[29], la Gambie[30] et le Mozambique[31], le firent respectivement les 16, 17, 18 et 23 mars de la même année.

2.4 Les postactifs

Les pays postactifs, eux, avaient attendu des jours, des semaines ou des mois après la découverte des premiers cas contaminés au COVID-19 sur leurs sols, pour réagir en termes de fermeture d'écoles. Ce groupe comporte 33 pays, et représente 61% des pays du continent. Ils avaient entretenu, à des degrés temporels variés, des moments de silence angoissants entre l'apparition du coronavirus sur leurs territoires et l'élaboration des mesures-barrières dont la suspension des classes en face-à-face. En considérant les longueurs temporelles du silence entre l'apparition du coronavirus et leurs décisions de fermer les écoles, nous pouvons classer ces 33 pays en quatre sous-groupes : les post-actifs immédiats, les post-actifs lents, les post-actifs hésitants et les post-actifs tardifs.

Les pays post-actifs immédiats sont ceux qui n'avaient pas perdu assez de temps après le premier cas du COVID-19 sur leurs sols, pour définir des mesures barrières dont la fermeture des écoles. Dans ce sous-groupe, figurent six pays : Le Gabon, le Soudan et Maurice qui avaient fermé leurs écoles trois jours après l'apparition du coronavirus, et le Kenya, la Mauritanie et la Somalie qui l'avaient fait quatre jours après.

Le sous-groupe des pays post-actifs lents ou lambins avaient, quant à eux, attendu environ une semaine après la découverte de la première contamination au COVID-19 sur leurs sols, avant de définir des mesures-barrières dont la fermeture des classes. Ce groupe comprend neuf pays : Ghana, Zimbabwe, Angola, Côte d'Ivoire, Congo, Djibouti, Lesotho, Bénin et Érythrée. Les trois premiers avaient suspendu les activités scolaires et académiques en présentiel cinq jours après l'apparition du coronavirus sur leurs sols, tandis que la Côte d'Ivoire, le Congo, le Djibouti et le Lesotho l'avaient fait après six jours, et les deux derniers pays de la liste, après une semaine exactement.

Dans le sous-groupe des post-actifs hésitants, nous retrouvons le Burkina Faso, l'Eswatini, la Namibie, la Guinée Équatoriale, les Seychelles, la Tunisie, le Cameroun, le Maroc, la République Centrafricaine et l'Afrique du Sud. Ces dix pays avaient mis assez de temps de silence entre la venue de la pandémie sur leurs territoires et la

[23] laterite.com/blog/effects-of-school-closures-on-secondary-school-teachers-in-rwanda/
[24] urlr.me/dFZTf
[25] urlr.me/QvgRK
[26] urlr.me/4Js9G
[27] urlr.me/JCBHt
[28] wvi.org/stories/tanzania/covid-19-roadblock-vulnerable-childrens-education
[29] luminosfund.org/category/liberia/
[30] planipolis.iiep. unesco.org/sites/default/files/ressources/gambia*education*sector*covid-19*strategy.pdf
[31] globalpartnership. org/blog/mozambique-television-helping-learning-continuity-children-during-covid-19

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

décision de fermer les écoles. Entre huit et quatorze jours s'étaient alors écoulés entre l'apparition du coronavirus et la suspension des activités scolaires et académiques en présentiel dans ces pays. Néanmoins, il est aussi à noter que les pays post-actifs hésitants sont, dans l'ensemble, ceux qui ont connu les plus courtes durées de fermeture des écoles, en dehors de l'Afrique du Sud (128 jours), du Burkina Faso (145 jours) et du Maroc (173 jours), qui figurent parmi les plus impactés. En Eswatini, Namibie, Guinée Equatoriale, Tunisie, République Centrafricaine, aux Seychelles et au Cameroun, les écoles ne sont restées fermées respectivement que pendant 106, 78, 90, 76, 82, 54 et 74 jours.

En qualifiant de tardif le dernier sous-groupe des pays post-actifs, nous soulignons le fait qu'ils avaient attendu plusieurs semaines après l'apparition du coronavirus sur leurs sols, avant d'instituer des mesures barrières dont la fermeture des écoles. Le Sénégal[32], le Togo[33] et la République Démocratique du Congo[34] avaient ainsi suspendu leurs activités de formation en présentiel quinze jours après la découverte du premier cas contaminé au COVID-19 sur leurs sols, alors que l'Algérie[35] et le Nigéria[36] l'avaient respectivement fait après 17 et 26 jours, et l'Égypte[37] après 30 jours.

2.5 Les passifs

La dernière catégorie des pays africains que nous décrivons au regard de la fermeture des écoles lors du COVID-19, est celle des pays passifs. Les pays passifs sont ceux qui ont subi les effets de la pandémie ou ceux de la fermeture des écoles sans poser une réelle alternative. Dans ce groupe, se trouvent la Libye, Madagascar et l'Ouganda.

La Libye a ainsi passé 306 jours, presqu'une année, après l'apparition de la première contamination au COVID-19 sur son sol, avant d'engager la fermeture des écoles. Cependant, bien que tardive, la fermeture des écoles en Libye à cause du COVID-19 n'a duré que vingt-un jours, soit la plus courte durée de fermeture des classes en Afrique du fait de cette pandémie, ce qui est l'inverse du cas ougandais. L'Ouganda est en effet le pays qui a enregistré la plus longue fermeture d'établissements scolaires dans le monde (22 mars 2020 – 10 janvier 2022), à cause de la pandémie du COVID-19 (Mouillaud, 2022 ; Mennatallah, 2022 ; France TV Info, 2022), après avoir été très réactif dans la fermeture des écoles. Contrairement à l'Ouganda qui a été réactif dans la fermeture des écoles, Madagascar, lui, avait attendu un mois et quinze jours après la pandémie sur son sol pour suspendre les activités de formation en présentiel. Cette fermeture a duré au total cinq mois en 2020 (Verneau, 2021). Malgré tout, ce pays a subi autant les effets de la pandémie : 62 844 cas contaminés et 1335 décès à la date

[32] globalpartnership. org/fr/blog/senegal-apprendre-la-maison-en-temps-de-pandemie-de-covid-19

[33] univ-lome.tg/articles/Vie%20de%20l%27universite/coronavirus-communique-interministeriel-portant-fermeture-des-ecoles-centres-de-formation

[34] reliefWeb.int/report/democratic-republic-congo/fermeture-des-coles-en-lien-avec-la-covid-19-en-rdc-impacts-sur-la# : :text=D%C3%A8s%20mars%202020%2C%20dans%20le,'acc%C3%A8s%20%C3%A0%20l'%C3%A9ducation.

[35] bbc.com/afrique/region-51865134

[36] urlr.me/SxVn6

[37] pubdocs.worldbank.org/en/629381586546290936/COVID19-Education-Sector-Brief-March-27-French.pdf

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

du 14 février 2022[38], que ceux de la fermeture des écoles. Le 13 mars 2021, UNICEF Madagascar[39] twittait, en effet, ceci : « À Madagascar, la fermeture des écoles l'an dernier a affecté plus de 7 millions d'enfants […] ».

3 Les instances de lutte contre le COVID-19

L'une des premières mesures initiées par les pays africains à l'arrivée du coronavirus sur leurs sols était de mettre en place des groupes d'experts. Un tour d'horizon de ces initiatives révèle une certaine dose de spécificités dans la dénomination et l'énoncé des objectifs de ces instances à travers le continent.

3.1 Comment les pays africains appellent-ils leurs instances de lutte contre le COVID-19 ?

Si des pays comme le Gabon[40] et le Niger[41] avaient chacun nommé leurs groupes de travail sur le COVID-19, sous la formule générale : « comité de lutte contre le COVID-19 », d'autres y avaient ajouté des précisions supplémentaires en termes de qualificatifs. À titre d'exemple, il s'était agi respectivement au Tchad, en Tunisie et en Répubique Démocratique du Congo (RDC), de « comité interministériel » (Madjissembaye, 2021), « comité scientifique » (Hajer, 2022) et « comité multisectoriel » (RDC, 2020). D'autres comme le Bénin, le Burundi, le Kenya, le Sénégal et le Togo avaient dénommé leurs comités en précisant l'« objet » de ces derniers, lisible dans les dénominations respectives suivantes : « comité d'experts » (French.xinhuanet, 2020), « comité de lutte » (RFI, 2021), « comité de ripostes » (Premier Ministre du Congo, 2020), « comité d'intervention » (French.xinhuanet, 2020), « comité nationale de gestion » (French.xinhuanet, 2021) et « comité de coordination nationale » (Panassa, 2020).

Si des pays comme le Nigéria[42] et le Malawi[43] avaient opté pour des « Tasks force présidentiels », d'autres comme le Cameroun ont préféré des « concertations interministérielles » avant d'engager parallèlement ces « tasks force » (Béché, 2020). Des organisations sous-régionales comme la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest s'étaient aussi doté de « comité de coordination ministérielle sur la pandémie du COVID-19 »[44] Dans tous les cas, ces comités avaient des cahiers de charges précis : « contre la propagation du COVID-19 », « lutte contre le coronavirus », « gestion du COVID-19 », « gestion de la riposte », « réflexions scientifiques sur la pandémie », etc.

3.2 Quel était le cahier de charges des comités de lutte contre le COVID-19 à travers l'Afrique ?

Comme le souligne le Représentant de la Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle de Côte d'Ivoire, lors du We-

[38] graphics.reuters.com/world-coronavirus-tracker-and-maps/fr/countries-and-territories/madagascar/
[39] https://twitter.com/unicefmada/status/1367067299094667267
[40] https://gabonactu.com/tag/comite-de-lutte-contre-le-covid-19/
[41] http://news.aniamey.com/h/97512.html
[42] https://covid19.ncdc.gov.ng/advisory/
[43] https://data.covid19taskforce.com/data/countries/Malawi
[44] https://www.wahooas.org/Web-ooas/fr/actualites/benin-burkina-faso-cabo-verde-cote-divoire-gambia-ghana-guinee-guinee-bissau-liberia-36.

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

binaire de lacement du projet ImaginEcole[45] ces « comités de crise » ont joué un rôle concepteur et régulateur dans la gestion des diverses réponses au COVID-19 en Afrique. En Côte d'Ivoire, notamment, ils ont permis de retenir les outils, formats et contenus de continuité pédagogique et de définir les modes d'intégration des mesures barrières dans les écoles. Ce sont également ces comités qui ont permis de fixer le calendrier de la réouverture des classes et de préconiser les types d'organisation des espaces scolaires en situation d'urgence. En RDC, l'état des lieux des forces et faiblesses des écoles au regard de l'impact de la fermeture des classes a été dressé par le comité de ripostes à la pandémie de coronavirus. C'est d'ailleurs à partir de cet état des lieux qu'il a conçu des stratégies pour l'organisation des examens et la relance des activités académiques, tout en mobilisant la communauté scientifique nationale voire internationale dans l'élaboration des réponses éducatives au COVID-19.

À travers l'Afrique, ces comités fonctionnaient comme des laboratoires d'idées et actions, émettant des instructions et avis relatifs aux mesures barrières au cœur desquelles se trouvait l'éducation. Les défis que représentait l'éducation par rapport à ces mesures barrières, avaient conduit plusieurs pays africains à constituer des comités de gestion du COVID-19 dans le domaine particulier de l'éducation. Le Nigéria s'était ainsi doté d'un comité de coordination des réponses éducatives à la pandémie du COVID-19. C'est d'ailleurs ce comité qui a modélisé et conduit la continuité pédagogique lors de la crise (Federal Ministry of Education, 2020). Le gouvernement du Malawi avait, lui aussi, particulièrement créé un « task force » exclusvement dans le domaine de l'éducation pour planifier les réouvertures des écoles et la scolarisation en temps de pandémie. Au Camroun, les ministères en charge de l'éducation organisait des concertations ministérielles pour décliner et matérialiser les recommandations gouvernementales dans leurs champs de compétences respectives (Béché, 2020).

3.3 Comment les comités de lutte contre le COVID-19 en Afrique fonctionnaient-ils ?

De façon globale, l'examen du fonctionnement des « comités de lutte » contre le COVID-19 dans les pays africains soulève quelques commentaires sur la façon dont ils étaient organisés et prenaient des décisions. Dans les pays comme la Tunisie ou la Côte d'Ivoire, l'on a davantage assisté à des comités sectoriels, centralisés, constitués au niveau national, au niveau des ministères en charge des questions éducatives. Par contre, au Niger ou en RDC, les comités étaient décentralisées et délocalisées, et existaient ainsi au niveau des régions et départements (Makany, 2020). Dans ces pays, chaque région ou département avait son propre comité local dont il organisait le fonctionnement. Au Cameroun, malgré que les comités COVID-19 aient reposé sur des instances institutionnelles dont les réunions interministérielles, ils avaient accordé un poids aux consultations nationales en matière de l'éducation. De larges consultations avaient ainsi été menées dans l'enseignement primaire et secondaire, pour faire émerger à partir de la base, des idées, méthodes, outils et stratégies de continuité pédagogique. Chaque ministre, à l'intérieur de son comité sectoriel, avait examiné les propositions, et retenu celles devant permettre la continuité des classes en temps de pandémie.

[45] https://www.youtube.com/watch?v=BJw99P7Cyek\&t=27s,

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

Qu'ils aient été centralisés, délocalisés ou consultatifs, le fonctionnement de ces comités a laissé apparaître des conflits de compétences, soit entre les secteurs soit entre les niveaux administratifs de prise de décision, résultant des attributions et structurations faiblement définies de ces instances. Dans la plupart des pays africains, ces comités étaient des structures *ad hoc*, qui furent spécialement créées pour les besoins de la gestion du COVID-19. Ils n'existaient donc pas préalablement : ce sont des schémas nouveaux, conjoncturels et extra-institutionnels, qui existèrent en dehors des processus et canaux classiques et ordinaires de prises de décision, ou qui permirent de révéler de nouveaux circuits ou crénaux de prise de décision (Diouf, Bousso, & Sonko, 2020). Parfois, l'on assistait à une multiplicité de ces structures *ad hoc*, dont il est aujourd'hui plausible d'interroger la coordination des activités et la gestion financière. En ce qui concerne le cas de la RDC, en particulier, le Groupe d'étude sur le Congo (2021) n'a d'ailleurs pas hésité à parler des « organigrammes pléthoriques et budgétivores qui n'ont pas permis d'assurer une bonne allocation et un contrôle efficace des fonds alloués à la Riposte ».

4 La formation à distance bigarrée et tous-azimuts

Comme dans tous les pays du monde, la formation à distance a été le moyen le plus utilisé en Afrique pour assurer la continuité scolaire à l'ère du COVID-19, plus précisément dans la période de mars à juin 2020 (Six, 2020). Dans ce continent qui enregistre l'indice de développement technologique le plus bas au monde (Fambeu, 2021), plusieurs outils de la distance avaient cohabité, ayant ainsi offert une variété de format de l'enseignement à distance durant la pandémie. Ces outils vont de l'imprimé à la visioconférence, en passant par la radio, la télévision, les tablettes mobiles, les ressources éducatives ouvertes, les réseaux sociaux, les plateformes numériques et les MOOC[46].

4.1 L'imprimé

Le souci de l'inclusion a été à la base du recours à l'imprimé, qui avait notamment été pensé pour atteindre les plus de 50% d'élèves vivant dans des zones non électrifiées (Agence Ecofin, 2021 ; Economic Commission for Africa, 2021). Au Niger dont seulement 11% et 20% de la population ont respectivement accès à l'Internet[47] et à l'électricité[48] le gouvernement avait privilégié « l'élaboration et la diffusion des livrets d'auto-apprentissage pour les élèves des classes d'examen »[49] Dans le même sens, la Guinée qui enregistre respectivement 23% et 42,4% d'accès à l'Internet et à l'électricité, avait aussi fait pareil en produisant les cours « sous la forme de package de documents papiers du fait du faible développement du numérique et des TIC dans les zones non connectées »[50] Même le Sénégal qui est l'un des pays africains les mieux cotés en termes d'indices de développement technologique et les mieux dotés d'expé-

[46] Massive Open Online Course

[47] https://donnees.banquemondiale.org/indicator/IT.NET.USER.ZS?locations=NE

[48] https://donnees.banquemondiale.org/indicator/EG.ELC.ACCS.ZS?locations=NE,

[49] Intervention du Secrétaire Adjoint du Ministère de l'éducation nationale du Niger lors du Webinaire de lancement de l'initiative ImaginEcole : https://youtu.be/BJw99P7Cyek?t=3666.

[50] Propos du Ministère guinéen de l'éducation nationale lors du Webinaire de lancement de l'initiative ImaginEcole : https://youtu.be/BJw99P7Cyek?t=3019.

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

riences en matière de numérique éducatif, avait également pensé aux apprenants qui n'ont pas accès à l'Internet ou à la télévision. Comme le dit le Ministre sénégalais de l'éducation nationale dans son intervention au Webinaire de lancement d'ImaginEcole en mars 2020, il s'était agi de mettre à la disposition des écoles, localités et familles, des fascicules, guides, cours et exercices sur des supports physiques (Mamadou Talla, 2020)[51]

Au Malawi, l'imprimé avait servi comme roue de secours pour renforcer les autres modes de formation à distance. Ce pays avait, en effet, pris conscience que les programmes en ligne, les cours à la radio et à la télévision laissaient de côté des millions de Malawiens, en particulier ceux issus des milieux pauvres (Masina, 2020). Il en avait été de même au Soudan et en Somalie où les gouvernements avaient élaboré des plans pour distribuer, aux apprenants des milieux non connectées, des matériels d'apprentissage autoguidés et des leçons sur imprimé (Asim, Carvalho, & Gera, 2020). Ces pays en particulier avaient recouru aux journaux pour porter les cours imprimés dans les ménages n'ayant pas accès aux technologies de la distance. Le Congo avait, lui aussi, recouru à la diffusion de l'enseignement par la presse écrite, par le biais des *Dépêches de Brazzaville* qui imprimait les cours et les vendait aux élèves des milieux ruraux à des prix très bas (Adiac Congo, 2020). Nous pouvons enfin prendre l'exemple de l'Ouganda qui avait opté pour les études à domicile sur la base des matériels pédagogiques imprimés distribués dans les ménages par des agents de l'État (Allafrica, 2020).

4.2 La radio et la TV éducation

Au Soudan du Sud, la radio éducation fut l'unique moyen de continuité éducative lors du confinement dû au COVID-19 en mars-juin 2021 (French.xinhuanet.com, 2020). Ravagé par une guerre sans fin (TV5 Monde, 2021) et n'enregistrant que 6,7% et 7,9% d'accès à l'électricité[52] et à l'Internet[53] respectivement, ce pays avait recouru à la radio « Miraya[54] » de la Mission des Nations Unies dans le pays. Il en fut de même pour la RDC qui avait recouru au réseau radiophonique des Nations unies, notamment la « Radio Okapi », pour lancer son « école à la maison » appelée « Okapi School » (ONU Info, 2020). Dans d'autres pays africains comme le Sénégal, la radio et la télévision relevaient d'une « stratégie complémentaire destiné à assurer un maillage complet au niveau du territoire »[55] Le Sénégal l'avait d'ailleurs appelé « Apprendre à la maison », avec un slogan accrocheur : « École fermée, mais cahiers ouverts », à travers « Canaleducation », une chaine de téléenseignement dédié uniquement à l'éducation en collaboration avec les télévisions et radios nationales et privées (Kuwono, 2020).

Quant au Kenya, il avaient signé un accord avec Kenya Broadcasting Corporation pour concevoir et diffuser des programmes quotidiens de cours sur la chaîne « Edu

[51] Ministre sénégalais de l'éducation nationale, lors du Webinaire de lancement de l'initiative ImaginEcole en mars 2020 : https://youtu.be/BJw99P7Cyek?t=3942.

[52] https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/Eg.ELC.ACCS.ZS?locations=SS

[53] https://donnees.banquemondiale.org/indicator/IT.NET.USER.ZS?locations=SS,

[54] https://news.un.org/fr/story/2020/12/1085502

[55] Intervention du Ministre sénégalais de l'éducation nationale lors du Webinaire de lancement de l'initiative ImaginEcole en mars 2020 : https://youtu.be/BJw99P7Cyek?t=3942.

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

Channel TV » de l'Institut Kenyan du développement des curricula (Kuwono, 2020). Il avait alors appelé ce programme « School Television ». Le Rwanda et le Malawi, eux, avaient respectivement créé le « Rwanda Education Board » et l'« Emergency Radio Education Programme », des chaînes exclusivement éducatives créées pour l'occasion de la continuité pédagogique à l'ère du COVID-19. Le Gabon avait aussi créé une plateforme éducative appelée « Xgest » pour lancer son programme d'enseignement à distance appelé « Apprendre à la maison ». Il en fut également ainsi pour le Maroc qui avait créé des radios et télévisions spécifiquement éducatives comme « Attaqafiya », « Amazighiya » et « Laayoune » (Le Reporter Express, 2021).

Dans d'autres pays, la radio education et le téléenseignement s'étaient appuyés sur les chaînes nationales, comme au Burkina Faso, en Guinée ou au Mali[56] C'est le cas aussi du Madagascar, du Botswana ou de la Namibie qui avaient initié le programme « School on Television » pour diffuser les leçons aux apprenants. Le Cameroun avait également adopté une appelation similaire : « School on TV » ou « L'école à la télé » pour enseigner durant le COVID-19 à travers les chaînes nationales (Béché, 2020). De son côté, avec un taux de couverture radio de 81% et de télévision de 92,6%, le Congo avait presque naturellement privilégié la radio éducation et le téléenseignement à travers son programme appelé « L'école à domicile »[57] En Mauritanie, au Soudan, en Tanzanie et au Burundi, respectivement, les leçons diffusées par la radio et la télévision durant le COVID-19, étaient appelées « Ma maison est mon école », « Lessons on TV and Radio », « School on Radio » et « l'école à la radio et à la télévision ». Au Bénin, Côte d'Ivoire et Togo, ces programmes étaient appelés respectivement « l'école à l'écran », « école à la maison » et « l'école à la maison…la maîtresse en live »[58]

Tout comme en ce qui concerne l'imprimé, la radio et la télévision, le recours aux plateformes numériques classiques de formation à distance avait été quasiment généralisé sur le continent lors du COVID-19 (Six, 2020). En se référant aux propos tenus par le Représentant de la Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle lors du Webinaire[59] de lancement de l'initiative ImaginEcole le 3 mars 2020, la Côte d'Ivoire avait utilisé la plateforme Moodle pour lancer deux dispositifs de formation à distance : un dédié à l'enseignement général et un autre à l'enseignement technique. Le Kenya avait aussi privilégié l'utilisation des plateformes de formation à distance en créant une pour chaque ordre d'enseignement : primaire, secondaire général, secondaire technique et supérieur. À l'instar du Bénin et du Cameroun, beaucoup de pays africains s'étaient tournés vers leurs centres d'éducation à distance pour réactiver leurs dispositifs de formation en ligne (Alladatin, Gnanguenon, Borori, & Fonton, 2021).

4.3 La formation à distance numérique

Longtemps ignorée bien que vantée dans les discours, l'utilisation de la formation à distance basée sur les plateformes numériques n'a jamais été au cœur de l'éducation en Afrique comme lors du COVID-19 (Béché, 2020). Plus de 90% d'universités

[56] https://youtu.be/BJw99P7Cyek?t=2.
[57] https://www.youtube.com/watch?v=wmOFMygFXA0.
[58] https://calenda.org/787751.
[59] https://youtu.be/BJw99P7Cyek?t=2598

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

à l'échelle continentale avaient fait migrer leurs cours en présentiel sur des espaces numériques de formation à l'exemple de Moodle et Canvas (Alladatin, Gnanguenon, Borori, & Fonton, 2021). En fonction des conditions et expériences sociotechniques des écoles africaines, plusieurs plateformes de formation à distance avaient ainsi été mises à contribution : Edmodo (Égypte), EduTchad et GoClass (Tchad), École numérique (Côte d'Ivoire), Voda Educ (République Démocratique du Congo), Menfop e-learning (Djibouti), Escuela en casa application (Guinée Équatoriale), XGest (Gabon), M'Booré (Guinée Conakry), etc. D'autres pays avaient créé des plateformes combinées avec les chaînes de télévision, à l'exemple de l'Algérie, de l'Égypte, de la Libye, du Maroc et de la Tunisie, qui avaient respectivement lancé les dispositifs suivants : ONEFD[60], Elearning and MOE E-Learning, School.ly, Taalimtice et CNTE and Edunet (ProFuturo, 2020).

Des Universités comme celles du Nigéria, du Sénégal, de l'Afrique du Sud, du Cameroun, de l'Égypte, du Maroc, de la Tunisie, de la Côte d'Ivoire, du Ghana, du Rwanda, de la Namibie et du Malawi avaient réactivé leurs plateformes existantes ou élargi leur utilisation dans le sens d'en faire le principal mode d'éducation lors du COVID-19 (Béché, 2020 ; Poellhuber, Karsenti, Roy, & Parent, 2021). Dans la quasi-totalité des cas, cependant, le recours aux plateformes numériques de formation à distance s'était accompagné de plusieurs défis, dont ceux en termes de connectivité, de coûts élevés des terminaux, de la disponibilité du réseau électrique et de faible appropriation des dispositifs de cours en ligne (Alladatin, Gnanguenon, Borori, & Fonton, 2021).

4.4 L'école sur le mobile et les réseaux sociaux

Le téléphone mobile étant une des technologies les mieux intégrées en Afrique, il apparaissait logique qu'il fît partie de ses stratégies de continuité pédagogique. Le Rwanda avait ainsi développé une version mobile du dispositif de ses ressources éducatives en ligne, appelé « Mobile Classroom App » (ADEA, 2022). Le Nigéria avait aussi créé un dispositif équivalent (ADEA, 2022). En plus de la radio et la télévision, le Soudan du Sud avait mis sur pied un système d'apprentissage utilisant les SMS[61] de téléphone. Les élèves recevaient ainsi les informations scolaires et les résumés de leçon sur leurs téléphones. Au Malawi, des apprentissages sur des tablettes éducatives avaient été développés à travers le projet « Unlocking Talent » de l'Organisation Non Gouvernementale (ONG) « VSO »[62] (ProFuturo, 2020). Cette ONG avait alors distribué des tablettes éducatives à plus de 3000 élèves dans le pays, ce qui leur avait permis d'accéder aux contenus de leurs cours à travers l'utilisation des applications appropriées (Africa Defense Forum, 2021). Ces tablettes étaient dotées de cartes SIM qui permettaient aux enseignants et responsables de l'ONG de suivre en temps réel les activités de leurs apprenants. Le Botswana avait aussi fait l'expérience de l'utilisation des téléphones mobiles à visée pédagogique lors du COVID-19 (Angrist, Peter, & Moitshepi, 2021). Le pays avait alors mis en place un dispositif d'enseignement à distance par le biais d'un programme appelé « low-tech ». L'objectif était de s'appuyer sur l'outil technologique le plus répandu dans la population pour permettre aux en-

[60] Organisation Nationale des Etudes et de la Formation à Distance
[61] Short Message Service.
[62] Voluntary Service Overseas.

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

fants de travailler à domicile et ainsi de renforcer le dispositif principal de continuité pédagogique appelé « Teachning at the right level[63] » (Angrist, Bergman, Brewster, & Matsheng, 2021).

Dans des pays comme le Kenya, ce recours généralisé aux terminaux mobiles s'était accompagné de la mobilisation des réseaux sociaux, dont WhatsApp qui en fut d'ailleurs le plus utilisé (Abu Elnasr, Ahmed, & Abu Elnasr, 2020 ; Asmara, 2020). Mise en place à l'échelle des établissements ou à l'initiative enseignante, son utilisation avait permis autant le partage des fichiers de cours et d'évaluation que les interactions entre les enseignants et les apprenants ou entre ces derniers eux-mêmes (Susilo & Sofiarini, 2020). À côté de WhatsApp, certains pays avaient mis en place des chaînes YouTube, comme le Kenya qui avait créé EduTV Kenya's YouTube channel[64] ou le Cameroun avec la chaîne « MINESEC Distance Learning[65] ». Nous pouvons également cité le cas du Rwanda qui avait créé une chaîne YouTube éducative appelée « REB Learning[66] », qui existe également en version Web[67] Autant d'exemples qui montrent à quel point l'Afrique avait capitalisé l'usage pédagogique des réseaux sociaux pour assurer la continuité des classes lors du COVID-19 (Touria Badoui, 2022).

4.5 Zoom et Mooc

En dehors des outils ci-dessus décrits, les écoles africaines n'étaient pas restées muettes par rapport à l'explosion des outils de visioconférence (Zoom, Meet, Team, Room, etc.) provoquée par le confinement dû au COVID-19 (01net.com, 2020). Dans cette dynamique, l'Université de Maroua a été, au Cameroun, la première université à organiser des soutenances de Doctorat à distance sur Zoom (Béché, 2020). Aussi, outre la radio et la télévision éducatives, la Tunisie avait fait migrer une partie de ses formations à distance sur des plateformes synchrones de visioconférence grâce à l'appui technologique de l'université virtuelle de Tunis[68]. Les applications Zoom, Team et Meet furent ainsi mises à contribution pour assurer les enseignements et apprentissages lors du confinement dû au COVID-19. Au Nigéria, la batterie d'outils de continuité pédagogique incluait aussi des salles virtuelles et des solutions de visioconférence notamment pour ce qui regarde les établissements dont la maturité technologique était avérée (El Mahjoubi, 2021). Les écoles marocaines faisaient également partie de celles qui avaient organisé des classes virtuelles participatives basées sur l'utilisation des applications de visioconférence, utilisant en particulier l'application « Team », intégrée au système MASSAR[69] La plateforme est aussi accessible *via* TAALIM[70], ce qui avait permis aux apprenants marocains de s'impliquer dans les apprentissages lors du COVID-19, à travers des exposés, des travaux collaboratifs ou des conceptions documentaires. Sur Team, chaque enseignant pouvait créer quatre classes

[63] Enseigner au niveau approprié.

[64] https://www.youtube.com/channel/UCByj0XrDmb0UDUui63EOnhA. La chaîne comptait 17,6k abonnés à la date du 1er mars 2022.

[65] https://www.youtube.com/channel/UC4jvlIC9d-Lby45zhza8IIQ. La chaîne comptait 10k abonnés à la date du 1er mars 2022.

[66] https://www.youtube.com/channel/UCCSm2s9wZC8B611SIslsUWg. La chaîne compte 8,02k abonnés à la date du 1er mars 2022.

[67] https://elearning.reb.rw/.

[68] www.uvt.rnu.tn

[69] https://massar.men.gov.ma/Account.

[70] http://www.taalim.me/,

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

de façon à mieux suivre ses élèves dans la journée tout en respectant les emplois de temps comme en présentiel. Nous pouvons enfin mentionner le cas de la Tanzanie qui avait créé le « Shule Direct[71] », une plateforme numérique interactive sur smartphone, tablette ou ordinateur.

Enfin, bien que faiblement développé sur le continent (Remon, 2015 ; Charlier, 2014), les MOOC[72] n'étaient pas en reste. Plusieurs universités marocaines notamment avaient développé une variété de MOOC pour pallier les vides pédagogiques du confinement dû au COVID-19, en mettant à contribution le « Maroc Université Numérique[73] » (MUN » et la plateforme numérique de formation E-Takwine[74] La Tunisie s'était également appuyée sur un dispositif de MOOC existant, en particulier celui de l'Université virtuelle de Tunis[75]

5 Le soutien à la continuité pédagogique

La nouveauté ou le caractère peu familier des outils utilisés pour assurer la continuité des cours dans les écoles africaines en temps du COVID-19 avait entraîné, surtout au début du confinement, des déficits dans leur usage (Wagnon, 2020). Pour y remédier, plusieurs formes de soutien à la formation à distance furent mises en œuvre à travers le continent : information, tutorat psychologique, formation des enseignants et parents, accès aux ressources numériques, et aide à l'inclusion éducative.

5.1 Soutenir l'école à distance en situation de crise

Pour soutenir l'école à distance, plusieurs pays dont le Cameroun et le Nigéria avaient institué des numéros verts par lesquels les apprenants appelaient leurs enseignants ou leur envoyaient des SMS (Béché, 2020 ; ProFutura, 2020). Le Maroc avait aussi développé des centres régionaux de soutien scolaire dotés de numéros de téléphone par lesquels les apprenants et les enseignants appelaient, entre 14h et 16h, de lundi à jeudi, pour s'informer sur l'actualité de continuité pédagogique dans leur pays. À la base de cette initiative, se trouvent l'Association marocaine de psychologie[76] le groupe PsyPhone[77] et la Fondation Es-Salam pour le développement social[78] qui, par ailleurs, distribuaient des cahiers de soutien pédagogique aux apprenants et leurs familles (Ait Ali & al., 2020). En plus d'informer, des pays dont le Maroc et le Nigéria avaient aussi mis en place des dispositifs communicationnels pour soutenir psychologiquement les enseignants, les parents et les apprenants (Ait Ali & al., 2020 ; ProFutura, 2020). Ces dispositifs incluaient des fonctionnalités pour suivre et contrôler l'utilisation des ressources mises à la disposition des apprenants et le développement de leurs apprentissages à distance (ProFutura, 2020). D'autres pays comme le Rwanda avaient développé des sites Web dédiés au soutien scolaire en ligne, tout en fournissant

[71] https://www.shuledirect.co.tz/
[72] Massive Open Online Course.
[73] https://www.mun.ma/
[74] http://e-takwine.men.gov.ma/.
[75] https://www.uvt.rnu.tn/.
[76] http://psychologues.ma/,
[77] https://psyphone.ma/
[78] https://albayane.press.ma/la-fondation-essalam-ou-comment-soutenir-de-jeunes-sdf.html

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

aux apprenants des contenus éducatifs et en permettant aux enseignants et parents d'élèves de communiquer entre eux (Kuwonu, 2020).

Dans ce registre de soutiens à la continuité pédagogique à l'ère du COVID-19, la formation des enseignants à l'usage des outils de la formation à distance n'était pas en reste. Comme le souligne le rapport conjoint de l'ADEA[79] UA-CIEFFA[80] et APHRC[81] (2022), quarante pays africains avaient mis l'accent sur cet aspect, en termes d'élaboration et d'utilisation des solutions d'apprentissage à distance, du bien-être des enseignants et de leur motivation professionnelle. À côté de la formation technopédagogique des enseignants, d'autres pays à l'instar du Kenya, du Cameroun, du Rwanda, de la Côte d'Ivoire, du Sénégal, du Zimbabwe et du Mozambique, avaient insisté sur la disponibilité des ressources pédagogiques numériques à l'endroit des apprenants dans le sens de palier « l'absence physique et pédagogique » des enseignants pendant la période du confinement. Au Kenya, par exemple, l'opérateur téléphonique Safaricom[82] et l'entreprise technologique « Eneza Education »[83] étaient intervenus pour rendre gratuit l'accès aux ressources éducatives numériques par les apprenants (Pro-Futura, 2020). De son côté, en l'absence de bases de données éducatives nationales, le Libéria avaient invité ses apprenants à tirer profit des plateformes et et encyclopédies en ligne comme Khan Academy[84] Wikibooks[85] Wiktionnaire[86] et Wikipédia[87]

En plus de former les enseignants à l'usage des cours en ligne, le Ghana avait négocié avec les opérateurs téléphoniques dont MTN, AirTel et Millicom, la gratuité des données Internet pour les élèves et étudiants (Kuwonu, 2020). Quant au Malawi, il avait insisté sur la formation des parents et tuteurs dans le cadre du suivi des enfants à la maison durant le confinement. L'organisme World Vision International travaillait dans ce sens avec eux, notamment ceux des zones rurales, pour s'assurer que les enfants de ces milieux continuaient d'apprendre et recevoir leurs leçons depuis leurs maisons (World Vision International, 2020). Les parents étaient ainsi formés à transmettre les connaissances à leurs enfants à la maison, à travers des équipements comme les imprimés et les Compacts Discs (Zayambika, 2020). Le Botswana, lui, avait institué un service d'apprentissage et d'adoption des différentes réponses au COVID-19 dans le secteur de l'éducation (Tsima, Masupe, & Setlhare, 2020).

5.2 Favoriser l'inclusion éducative à distance et en situation de crise

Dès les débuts de l'école à distance lors du COVID-19 en Afrique, la question de son accès par les apprenants des milieux défavorisés et ceux présentant un handicap s'était posée (Béché, 2020). Les pays africains n'étaient pas sourds aux apprenants à besoins spécifiques ; au contraire, plusieurs pays avaient inscrit au cœur de leurs batteries de soutiens à la continuité pédagogique lors de la crise, plusieurs composantes dédiées

[79] Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique : https://www.adeanet.org/,
[80] Centre International de l'Union Africaine pour l'Éducation des Filles et des Femmes en Afrique : https://cieffa.au.int/?lang=fr
[81] African Population and Health Research Center : https://aphrc.org/
[82] https://www.safaricom.co.ke/personal/
[83] https://enezaeducation.com/
[84] https://fr.khanacademy.org/,
[85] https://www.wikibooks.org/,
[86] https://www.wiktionary.org/
[87] https://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip\%C3\%A9dia:Accueil_principal.

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

à cette catégorie d'apprenants. À l'exemple du Gabon, du Maroc, du Kenya et du Botswana, plusieurs pays avaient mis en place diverses formes de soutien à l'inclusion éducative en temps de crise.

Le Gabon avait, en effet, à travers le Ministère de la solidarité, du développement social, de l'égalité et de la famille, lancé des cours et capsules pédagogiques à destination des personnes en situation de handicap (UNESCO, Lutte contre la COVID-19 : l'UNESCO et le PAYNCOP Gabon en appui aux personnes vivant avec un handicap, 2020). Un tel dispositif était aussi développé au Maroc. Les psychologues marocains avaient alors créé une plateforme de ressources éducatives en langue de signes, auxquelles les élèves malentendant accédaient deux fois par jour. Ceux-ci bénéficiaient, en outre, de séances de rééducation, des cours de lecture, d'écriture et de calcul (Nations Unies – Maroc, 2020). Le Kenya, quant à lui, avait orienté son dispositif d'inclusion éducative en temps de crise vers les réfugiés. Des ressources éducatives et psychologiques étaient ainsi conçues et partagées par les animateurs de camps de réfugiés à travers des liens d'assistance, des SMS collectifs, des groupes WhatsApp et d'émissions radiophoniques (UNHCR, 2020). Enfin, le Botswana s'était préoccupé des cas des écoliers touchés par les violences sexistes, les problèmes de santé mentale et l'extrême pauvreté, à qui il fournissait des soutiens psychologiques et pédagogiques.

6 Les ressources éducatives numériques

En Afrique, la fermeture généralisée des écoles dans le contexte du confinement dû au COVID-19 avait pratiquement « mis en congé » la totalité des enseignants, du fait de leur faible maîtrise des outils distants mis en œuvre pour la continuité des cours (Galy & Coulibaly, 2021 ; Courade, 2021 ; Dounla & Béché, 2021). Pour pallier la solitude et l'isolement pédagogiques des apprenants dont la plupart suivaient l'école à la télé ou à la radio, plusieurs gouvernements africains avaient créé et/ou mis à la disposition des élèves et leurs parents, des banques de ressources numériques éducatives. C'est le cas du Cameroun où pour le primaire et le secondaire, des listes de liens vers des plateformes de ressources éducatives en ligne avaient été communiquées aux parents et leurs enfants (Béché, 2020). C'est aussi le cas d'autres pays comme le Gabon, la Guinée, le Libéria, le Kenya, le Maroc, la Namibie, le Rwanda, le Sénégal et le Tchad, qui avaient procédé à la numérisation de leurs programmes de formation (Karsenti, Poellhuber, Roy, & Parent, 2020). En Côte d'Ivoire, le journal Le Point Afrique (2020) relatait une expérience similaire nommée *Calschool*. *Calschool* est un site Web qui, pour répondre aux défis éducatifs du COVID-19, avait déployé une panoplie de solutions pédagogiques et technologiques pour offrir gratuitement des cours en ligne aux élèves. C'est d'ailleurs dans cette cascades d'offres de ressources numériques, qu'ont foisonné, à travers le continent, des partenariats entre le secteur de l'éducation d'une part, et, d'autre part, les pays étrangers, les organismes internationaux, les entreprises privées ou parapubliques et les collectivités territoriales pour créer des plateformes de données éducatives numériques ouvertes. Parmi ces plateformes, nous pouvons mentionner ImaginEcole[88] une base de ressources éducatives numériques mise en place en réponse aux déficits du COVID-19 dans le domaine de l'éducation en Afrique.

[88] https://imaginecole.africa/,

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

À côté des plateformes classiques de formation à distance, d'autres pays africains avaient créé et mis à la disposition des apprenants et parents, des bases de données éducatives. C'est notamment le cas du Kenya qui, en partenariat avec le *Kenya Publishers Association*[89] qui a numérisé les ouvrages académiques, avait mis en place le *Kenya Education Cloud*[90] dont l'accès était gratuit pour les apprenants (Association International Publishers, 2021). Le Nigéria et le Maroc avaient aussi créé TelMid-TICE[91] et HITCH[92] respectivement, qui fonctionnent à la fois comme des répertoires numériques des ressources éducatives et des dispositifs de soutien scolaire à distance. Le Cameroun avait également fait pareil en créant des plateformes de cours pour le primaire : Mon école en ligne[93] / *My school online*[94] et le secondaire : *Distance education*[95]

Il en fut de même pour le Gabon qui, à travers la plateforme XGEST[96] a collectionné des ressources éducatives (cours, exercices, livres, etc.) à destination des apprenants et enseignants. Cette expérience de banques de ressources scolaires fut aussi vécue en Mauritanie, qui a créé trois bases de données éducatives : eLearning Mauritania[97] Taalimi[98] et PrepaBAC[99] au Sénégal avec la plateforme numérique « École au Sénégal »[100] ou en Guinée Conakry, qui créa la plateforme de ressources éducatives : M'Boore[101]. Mais cette dernière plateforme affiche désormais l'erreur 403[102]. Dans l'ensemble, ces plateformes de ressources éducatives contiennent des leçons, guides et activités d'apprentissage, auxquels les apprenants accédaient gratuitement lors du COVID-19. Mais elles interviennent dans un contexte où plus de 60% de la population apprenante africaine n'ont pas accès à l'Internet, synonyme de l'accès à ces ressources éducatives numériques (Banque Mondiale, 2020).

7 Les partenariats au chevet des écoles africaines à l'ère du COVID-19

Dès l'avalanche des fermetures scolaires et universitaires à travers l'Afrique, plusieurs acteurs extrascolaires nationaux et internationaux s'étaient sont mis au chevet des écoles africaines. Ces acteurs incluent des pays étrangers, des organismes internationaux et des entreprises nationales.

[89] https://kenyapublishers.org/
[90] https://kenyapublishers.org,
[91] https://soutiensco.men.gov.ma
[92] https://hitch.video,
[93] https://www.monecolenligne.cm
[94] https://www.myschoolonline.cm
[95] https://minesec-distancelearning.cm.
[96] https://www.xgestedu.com/xgest/code/my_home,
[97] https://elearning.gov.mr,
[98] https://itmauritanie.com/timeline/elearning
[99] https://prepabac.app,
[100] https://ecolesausenegal.org,
[101] Mboore.com
[102] https://developer.mozilla.org/fr/docs/Web/HTTP/Status/403\#: :text=Le%20code%20de%20statut%20d,r%C3%A9%2Dauthentification%20ne%20changera%20rien.

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

7.1 L'appui des partenaires étrangers et multinationaux

Au chapitre des partenariats avec des pays étrangers, nous citons notamment le cas du Tchad. À travers l'ambassade de France à Ndjamena, ce pays avait obtenu de Maskott[103] et Tactileo[104] le lancement de la plateforme d'enseignement à distance « Tchad.EducaTIC[105] » dès le mois de mai 2020 (Ambassade de France au Tchad, 2020). Grâce à ce partenariat avec la France, le Tchad avait aussi obtenu pour ses écoles durant la crise du COVID-19, un soutien technique et pédagogique en termes de formation technopédagogique, de création des ressources numériques et de la mise à la disposition de ces dernières aux élèves. Dans un autre domaine, nous pouvons aussi citer le cas du Maroc qui avait établi une collaboration avec le Canada à travers le Québec grâce à laquelle des chercheurs de ces deux pays avaient pu percer un des mystères du COVID-19 (Boilard & Flamand, 2020). Grâce à cette collaboration, les universitaires de ces pays ont pu démontrer que le sang des patients contenaient peu de plaquettes qui, influencées par des cytokines, s'hyperactivent et s'agglutinent au point de former des caillots sanguins en réaction au virus.

Outre des pays étrangers, plusieurs organismes internationaux s'étaient mis au chevet de l'Afrique pour l'aider à assurer la continuité scolaire et la résilience éducative durant la crise du COVID-19. Le Partenariat Mondial pour l'Éducation[106] et la Coalition Mondiale pour l'Éducation[107] s'étaient ainsi très impliqués dans la promotion de la continuité des apprentissages dans tous les pays africains pendant que les classes étaient fermées, à travers le programme « l'éducation ne peut attendre[108] ». Dans ce cadre, l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque Mondiale, l'AFD[109] le Commonwealth, la Francophonie, la CONFEMEN et l'ADEA[110] s'étaient associés, soit conjointement soit séparément, pour soutenir l'effort des pays africains dans la gestion de la crise du COVID-19 dans le secteur de l'éducation. Nous pouvons, dans ce sens, évoquer les plateformes d'outils, informations, ressources, initiatives et projets, mis en place par l'UNESCO[111] et le Partenariat Mondial pour l'Éducation[112] pour atténuer les conséquences des fermetures des écoles et renforcer la résilience des systèmes éducatifs en Afrique. L'initiative ImaginEcole[113] est d'ailleurs un des fruits de ces nombreux partenariats avec les orgnismes internationaux. Conçue par le Partenariat Mondial pour l'Éducation et pilotée par l'UNESCO, cette plateforme de ressources numériques a soutenu la continuité pédagogique d'urgence dans dix pays d'Afrique francophone : Bénin, Burkina, Cameroun, Côte d'Ivoire, Guinée Conakry, Mali, Niger, Sénégal, Tchad et Togo (Houma & Hadidja, 2020).

[103] https://www.maskott.com/tactileo-education
[104] https://edu.tactileo.fr/logon,
[105] https://tactileo.africa/sso/logon/Tchad-EducaTIC
[106] https://www.globalpartnership. org/fr
[107] https://www.coalition-education.fr
[108] https://www.educationcannotwait.org
[109] Agence Française de Développement : https://www.afd.fr/fr,
[110] Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique : http://www.adeanet.org/ict/index.php/fr/
[111] https://fr.unesco.org/covid19
[112] https://www.globalpartnership. org/fr/covid19 ?location=initial-view
[113] https://imaginecole.africa

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

Toujours au chapitre des partenariats, nous ne pouvons passer sous silence celui établi entre Madagascar et l'UNICEF, qui a permis aux écoles de ce pays de bénéficier des cours à la radio et de l'accès aux ressources éducatives en ligne sur l'application « WeTransfer ». Le Ministère de l'éducation, des sciences et de la technologie du Malawi avait aussi bénéficié du partenariat avec l'UNICEF pour favoriser l'accès de ses apprenants aux ressources éducatives à distance (Tembo, 2022). Au Rwanda, cet organisme avait également travaillé avec l'Agence de radiodiffusion pour produire et diffuser des scripts radiophoniques éducatifs pendant toute la durée de la fermeture des classes. L'UNICEF avait fourni la même forme de soutien au Ministère de l'éducation de Côte d'Ivoire, dans le cadre de l'initiative d'« école à la maison ». Ce soutien incluait l'enregistrement des leçons à diffuser sur la télévision nationale (Kuwono, 2020). Au Gabon et au Cameroun, l'UNESCO avait largement contribué à la mise en place des systèmes d'éducation à distance, qui fonctionnent encore aujourd'hui. Pendant ce temps, l'ALESCO[114] lançait en Tunisie une plateforme de cours en ligne pour les élèves et les étudiants (ALESCO, 2020).

7.2 Des chaînes de solidarités nationales

En dehors des concours extérieurs, l'on avait aussi vu se manifester une forme de chaîne de solidarités venant des entreprises nationales pour soutenir la continuité pédagogique en Afrique durant le COVID-19. Sans être exhaustif, nous pouvons citer le soutien dont ont bénéficié les écoles nigérianes de l'UBEC[115] (EIEWG[116], 2020). Cette commission avait alors contribué à personnaliser l'outil d'apprentissage en ligne de HITCH[117] en fonction des programmes scolaires du Nigéria. Les entreprises téléphoniques opérant sur le continent n'étaient pas en reste. Au contraire, elles avaient été au cœur de l'accessibilité numérique des ressources éducatives en ligne (Béché, 2020). En Guinée, l'opérateur Orange avait ainsi lancé une base de données éducatives appelée « E-education » (Sekou Sanoh, 2020). Au Libéria, Orange avait fait pareil en créant « Orange Campus Africa[118] », qui avait permis aux enseignants, étudiants et familles de ce pays d'accéder gratuitement à ses 5.973.791 nombreuses ressources éducatives. L'accessibilité numérique des ressources éducatives était le cheval de bataille d'Orange à travers l'Afrique durant le COVID-19, tout comme chez MTN (Béché, 2020). Au Rwanda, par exemple, cette dernière avait exonéré tous les étudiants des frais d'accès à l'Internet pour leur permettre un accès généralisé et inclusif à l'école à distance (Ngabonzima, Isimbi, Mwali, Pellini, 2020). De même, dans des pays comme le Cameroun, la Côte d'Ivoire et le Nigéria, MTN avait créé des méta-plateformes sur lesquelles il avait fait une sélection des bases de données éducatives utiles pour soutenir les apprentissages à distance (Béché, 2020).

D'autres opérateurs téléphoniques avaient également œuvré dans le même sens, comme en Égypte. Dans ce pays, Orange, Vodafone, Etisalat Misr et Telecom Egypt s'étaient associés pour offrir aux apprenants et enseignants, un accès gratuit aux sites Web éducatifs, des smartphones et des cartes SIM chargées de données mobiles (Agence

[114] Arab League Education, Cultural and Scientific Organization : http://www.alecso.org
[115] Universal Basic Education Commission : https://ubec.gov.ng
[116] Education in EmergenciesWorking Group
[117] https://hundred.org/en/innovations/hitch
[118] https://campusafrica.orange.com/liberia/

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

ECOFIN, 2020). Ce package incluait aussi une ligne de communication directe entre les étudiants et leurs enseignants. De même, au Kenya, l'opérateur de téléphonie mobile Safari.com avait lancé l'initiative « Eneza Education » (Baraka, 2020), appuyée par l'Autorité de l'aviation civile du pays. En collaboration avec Alphabet Inc et Telkom Kenya, celle-ci avait déployé les ballons Google Loon pour diffuser la connectivité 4G dans les régions rurales afin de faciliter leur accès aux cours à distance (Macia, 2020). Un projet similaire avait aussi vu le jour en Tunisie, où grâce à la solidarité des entreprises de télécommunication, la technologie Loon de Google avait été déployée pour offrir aux écoles et familles un accès gratuit à l'Internet. Sur ce point, nous pouvons aussi citer les cas de l'Afrique du Sud et du Gabon. Dans le premier pays, l'opérateur Telkom ZA et la solution BookSmart de Worldreader avaient œuvré pour faciliter l'accès des élèves et leurs familles à des milliers de livres en ligne, qu'ils pouvaient télécharger grâce à leurs smartphones (Garrahan, 2020). Dans le second cas, Gabon Telecom avait créé une initiative appelée « École 241 » pour « garantir un accès gratuit aux plateformes éducatives sans facturation des données mobiles », tout en mettant en relation les apprenants avec les structures de contenus pédagogiques (Direct Info, 2020).

En dehors des opérateurs de télécommunication, des entreprises de publication s'étaient aussi mobilisées pour supporter la continuité pédagogique en Afrique durant la pandémie. À titre d'exemples, nous pouvons mentionner le cas de l'Afrique du Sud où plusieurs éditeurs et fournisseurs de contenus numériques avaient mis gratuitement des documents scolaires à la disposition des apprenants (Mhlanga, Denhere & Moloi (2022). Les écoles au Botswana avaient aussi largement bénéficié de l'appui des librairies et bibliothèques dans l'accès des élèves et leurs aux contenus scolaires. Les apprenants pouvaient ainsi accéder aux ressources éducatives utilisables dans la formation à distance (Mancha Rakgamanyane, 2020). Au Cameroun, les éditions CLÉ s'étaient, elles aussi, illustrés dans la diffusion des contenus éducatifs numériques aux écoles et enseignants (Ndibnu-Messina Ethé & Kouankem, 2021 ; Blondo Tsague, Fayole Dounla & Coulibaly, 2022).

8 Des individus et communautés au chevet de leurs nations

En Afrique, le COVID-19 a été l'occasion pour des individus et communautés de témoigner leurs solidarités à leurs nations en proposant ou en mettant en œuvre des réponses aux défis de la pandémie dans le domaine de l'éducation (Dounla, 2022). Au Cameroun, par exemple, de milliers de courriers avaient attéri courant mars 2020 aux Ministères de l'éducation de base et des enseignements secondaires, répondant aux consultations nationales auparavant initiées par ces deux ministères (Béché, 2020). Les inspecteurs nationaux au sein de ces deux ministères avaient alors compilé, traité et analysé les contenus de ces courriers de façon à mettre sur pied un dispositif multivarié de continuité pédagogique. Cet élan de solidarité *du bas* pour venir en aide aux efforts *du haut* dans la gestion de la crise du COVID-19 s'était manifesté dans presque tous les pays africains, où des citoyens avaient contribué en termes d'idées, expertises et suggestions pour construire des stratégies de continuité scolaire qui ne laissent pas les enfants défavorisés sur les carreaux.

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

Ces dynamiques individuelles ne s'étaient pas limitées aux idées. Bien plus, des initiatives avaient été mises sur pied par des individus et des communautés pour favoriser l'accès des apprenants à l'école à distance en temps de crise. Au Sénégal, on totalisait 21 radios communautaires et 03 radios privées nées pour renforcer les efforts du gouvernement dans l'éducation des apprenants durant la pandémie du COVID-19 (Goudiaby, 2022 ; Nourou Niasse, 2021). Dans le même sens, la Télé Futurs Médias avait créé pour cette occasion, une émission appelée : « Salle des Profs » pour « apporter l'école à la maison » pendant que les enseignants et les apprenants étaient confinés (De Lesseux, 2020). Au Cameroun, l'opposant politique Paul Éric Kingue avait lancé, en avril 2020, une télévision thématique exclusivement consacrée à l'éducation, appelée « School TV Africa[119] ». Toujours dans le même pays, un citoyen, Jean-Baptiste Essissima, avait créé une plateforme de cours en ligne à destination du primaire et du secondaire. Appelée « School Mobile[120] », cette plateforme offre des contenus et soutiens pédagogiques basés sur les programmes d'enseignement du Cameroun moyennant 1000 F CFA (1,5 €) par module.

Au Gabon, nous pouvons mentionner le rôle de l'« Association Jeunesse constructive[121] » qui avait créé un site de ressources numériques : « Formation 241 », pour soutenir l'éducation en situation de pandémie dans son pays, mais qui est aujourd'hui malheureusement fermée. Parfois, dans certains contextes notamment ruraux, des communautés organisaient des cours de soutien à l'endroit des apprenants des classes d'examen, dans des cadres qui respectaient les mesures barrières au COVID-19 (Blondo Tsague, Dounla, Coulibaly, 2022 ; Dounla, 2022). Les leaders des communautés mettaient alors à la disposition de ces classes, des fascicules, livres, notes de cours et épreuves d'examens, sur des imprimés ou dans des supports de stockage (CD et clés USB). Ces classes de soutien existaient parallèlement sur WhatsApp (Béché, 2020). Toutes ces initiatives avaient fonctionné comme des adjuvants de la continuité pédagogique pendant que les réponses institutionnelles tendaient à l'exclusion des apprenants défavorisés de « l'école à distance » (Béché, 2020).

Sur le plan médical, plusieurs initiatives individuelles ou communautaires issues du monde éducatif virent aussi le jour durant le COVID-19. Sur ce point, l'exemple de l'étudiante nigérian, Nnenna Ktata, de l'université de Cranfield au Royaume-Uni, est illustratif. Originaire de l'État d'Abia, au Nigéria, et étudiante en Master de gestion de l'information géographique, elle a mis sur pied un tableau de bord qui donnait, en temps réel, les informations sur la propagation du COVID-19 au Nigéria (Henderson, 2020). Dénommée « 327 Nnenna Nkata's COVID-19 dashboard map[122] », la plateforme existe encore en ligne, à la date du 05 novembre 2023. Toujours au Nigéria, une équipe d'universitaires avait annoncé la découverte d'un vaccin préventif au COVID-19, le 20 juin 2020 (AA.com, 2020). Au Botswana, plusieurs chercheurs de *University of Botswana* et de *Botswana Institute of Geomatics* s'étaient illustrés dans la modélisation du COVID-19 à l'échelle du pays. Le logiciel conçu comprend

[119] Web.facebook.com/profile.php?id=100034348315088&sk=about
[120] schoolmobile.net/about
[121] helloasso.com/associations/association-jeunesse-constructive/collectes/un-site-de-ressources-numeriques-pour-la-continuite-pedagogique-au-gabon
[122] designinquarantine.com/327-Nnenna-Nkata-s-COVID-19-dashboard-map

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

un tableau de bord des nouvelles contaminations au coronavirus et de nombreuses applications permettant de surveiller à distance les statuts des patients en quarantaine (Xinhua, 2020). Toutes ces initiatives corroborent ce qu'écrivent Hane et Ridde (2021) concernant l'implication des citoyens africains dans la lutte contre le COVID-19. Selon eux, il y avait chez ces derniers une certaine rage de vaincre le COVID-19 malgré les déficits structurels et techniques des systèmes éducatifs de la plupart des pays africains.

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de passer en revue les actions et stratégies que des pays africains ont mises en œuvre pour faire face aux défis du COVID-19 et de ses mesures barrières dans le secteur de l'éducation. L'analyse que nous avons faites des données issues de l'exploration documentaire et des prises de notes de deux Webinaires internationaux auxquels nous avons participé, nous a permis d'identifier sept catégories de réponses éducatives africaines au COVID-19, dont la première a trait à la fermeture des classes. Celle-ci a été systématique et générale dans tous les pays africains qui l'avaient appliquée. Cependant, les façons dont cette femeture avait été décidée et appliquée à travers le continent, a permis de révéler le niveau auquel chaque système éducatif était capable de répondre avec efficacité et promptitude à une crise urgente. Ainsi avons-nous classé les 54 pays africains en cinq groupes : les résistants, les préactifs, les réactifs, les postactifs et les passifs.

La deuxième catégorie de réponses, quant à elle, concerne la création des comités de lutte contre le COVID-19. Leur fonctionnement a révélé une certaine flexibilité, productivité et ouverture dans les circuits et processus de prises de décisions en Afrique, mais qui se sont malheureusement refermées après la période critique du COVID-19. Il en est d'ailleurs ainsi pour la troisième catégorie de ripostes portant sur la formation à distance. Malgré sa systématisation à travers le continent, celle-ci s'est aussi progressivement estompée avec le retour physique en classe. Il importe néanmoins de souligner la variété des supports de ce mode de formation pratiquée durant la pandémie : imprimé, radio, TV, numérique, mobile, zoom, mooc et réseaux sociaux, pour répondre aux profils contextuels variés des apprenants. Cette variabilité des conditions de vie et d'apprentissage constitue d'ailleurs l'une des raisons ayant induit les réponses formant la quatrième catégorie, relatives aux dispositifs de soutien à la continuité pédagogique à travers le continent. Ces dispositifs de soutien allaient de la formation à la prise en main des plateformes de formation à distance à l'inclusion éducative des apprenants défavorisés en passant par des centres d'aide psychologique.

La cinquième catégorie de réponses éducatives africaines au COVID-19 inclut les ressources éducatives numériques. Plusieurs ministères africains en charge de l'éducation avaient alors créé ou identifié des contenus éducatifs en ligne avec le concours des entreprises technologiques nationales ou internationales. D'où d'ailleurs la sixième catégorie de ripostes, celles relatives aux partenariats. Le foisonnement de ces derniers a donné l'impression de la mise du « monde entier » au chevet des écoles africaines, vues tel un malade agonisant qu'on ne souhaitait pas s'en aller. C'est probablement la raison pour laquelle des initiatives individuelles et communautaires, constituant la

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

septième catégorie de réponses, avaient foisonné. Celles-ci ont révélé les capacités des citoyens africains à contribuer aux efforts nationaux de l'éducation en situation de crise, et ont été d'ailleurs comme des adjuvants de la continuité pédagogique à l'ère du COVID-19.

L'analyse des réponses africaines aux défis du COVID-19 dans le domaine de l'éducation soulève, de notre point de vue, trois commentaires. Le premier souligne la vitalité africaine en ce qui concerne l'imagination, la conception, l'adaptation et la mise en œuvre des actions et stratégies de lutte contre les effets de la pandémie sur l'éducation et la formation. La multiplicité et la variété de ces actions et réponses prouvent, en effet, que les contextes, compétences et expériences africaines sont pleins d'idées, de solutions et de ressources pour construire une résilience collective, inclusive et écologique dans une situation de crise. Cependant, – et c'est ici le second commentaire – cette multiplicité et variété de réponses résultait aussi d'une faible orientation managériale et capacité structurelle d'apposer une réponse prompte à une crise pandémique. D'où un pullulement des initiatives moins lisibles et faiblement coordonnées et structurées sur le continent. Le troisième commentaire lève le voile sur l'absence d'audace des systèmes éducatifs africains à traduire les nombreuses initiatives et compétences mises en œuvre lors du COVID-19, en des projets innovants et durables pour le développement de son éducation. Le regard actuel sur ces initiatives montre que la majorité d'entre elles ont disparu avec l'affaiblissement de la pandémie, ce qui pourrait être interprété comme un retour à la case de départ.

Références bibliographiques

AA.com (June 20, 2020), Nigerian researchers announce COVID-19 vaccine, AA.com_,_ https://www.aa.com.tr/en/africa/nigerian-researchers-announce-covid-19-vaccine/1883955\# (consulté le 13 juillet 2020).

Agence ECOFIN (2020), Égypte : face au Covid-19, le ministère des TIC et les opérateurs télécoms facilitent l'e-éducation, Agence ECOFIN, https://www.agenceecofin.com/actualites-telecom/1603-74848-egypte-face-au-covid-19-le-ministere-des-tic-et-les-operateurs-telecoms-facilitent-l-e-education (consulté le 13 juillet 2020).

Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization (2020), ALECSO Initiative for E-learning during the COVID-19 Crisis Period, *ALESCO*, http://www.alecso.org/nsite/en/component/content/article/929-alecso-initiative-for-e-learning-during-the-covid-19-crisis-period?catid=35\&Itemid=220 (consulté le 12 juillet 2020).

Ambassade de France au Tchad (2020), Lancement de la plateforme d'enseignement à distance, Tchad.EducaTIC_,_ https://td.ambafrance.org/Lancement-de-la-plateforme-d-enseignement-a-distance-Tchad-EducaTIC (consulté le 12 juillet 2020).

Baraka, Peter (2020), Learning During COVID 19 Pandemic, *Eneza Education,* https://enezaeducation.com/learning-during-covid-19-pandemic (consulté le 13 juillet 2020).

Béché, Emmanuel (2012), « Le role de l'usage de l'ordinateur dans le travail scolaire des apprenants : opinion des élèves des Lycées général Leclerc et Bilingue de Yaoundé (Cameroun) », In Dili Palaï, Clément (dir.), *Littérature et Education, de la politique des savoirs endogènes aux mutations sociales*, L'Harmattan, Paris, p. 195-218.

Béché, Emmanuel (2017), « Étudier l'appropriation des TIC à l'école en combinant l'examen des usages et des représentations sociales des utilisateurs. une analyse à partir du contexte d'intégration de l'ordinateur et l'Internet dans quatre ycées de Yaoundé (Cameroun) », *Tic&société,* vol. 11, No 2-3, p. 269-302.

Béché, Emmanuel (2020), "Cameroonian responses to COVID-19 in the education sector : Exposing an inadequate education system", *International Review of Education,* vol. 66, No 5-6, p. 755–775, doi : 10.1007/s11159-020-09870-x

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

Blondo Tsague, Neith ; Dounla, Fayole Michel ; Coulibaly, Bernard (2022), « Expériences d'éducation à distance dans l'enseignement secondaire au Cameroun à l'ère de la COVID-19 : regards et perspectives », *Contextes et didactiques*, No 19. http://journals.openedition.org/ced/3565

Boilard, Éric ; Flamand, Louis (2020), Une collaboration Québec-Maroc permet à nos chercheurs de percer un des mystères de la COVID-19, https://www.chudequebec.ca/a-propos-de-nous/publications/revues-en-ligne/le-chuchoteur/archives/archives-du-cote-de-la-recherche/2020/une-collaboration-quebec-maroc-permet-a-nos-cherch.aspx (consulté le 8 janvier 2021).

Campenoudt, Luc Van ; Marquet Jacques ; Quivy Raymond (2011), *Manuel de recherche en sciences sociales,* Dunod Paris.

Durand-Prinborgne, Claude, *Aspects légaux de la planification et de l'administration de l'éducation.* Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation, Paris, 2002.

Crozier, Michel (1977), *L'acteur et le système,* Editions du Seuil, Paris.

De Lesseux, William (2020), Sénégal : une chaîne de télévision propose l'école à la maison. *Radio France International.* https://www.rfi.fr/fr/podcasts/20200324-s\%C3\%A9n\%C3\%A9gal-une-chane-t\%C3\%A9l\%C3\%A9vision-propose-\%C3\%A9cole-\%C3\%A0-la-maison (consulté le 21 mars 2020).

Dépelteau, François, *La démarche d'une recherche en science humaine. De la questin de départ à la communication des résultats,* Les Presses de l'Univesité de Laval, Laval, 2000.

Direct Infos (26 mars 2020). Covid-19 : Le beau geste de Gabon Telecom. Direct Infos. https://directinfo sgabon.com/covid-19-le-beau-geste-de-gabon-telecom (consulté le 13 mai 2020).

Dounla, Michel Fayole (2022), « WhatsApp et continuité pédagogique à l'ère de la COVID19 : L'exemple de l'Université internationale Jean-Paul II et de l'Institutuniversitaire royal de Baboutcha-Nintcheu (Cameroun) », *Revue internationaledes technologies en pédagogie universitaire,* vol. 19, No 2, p. 61–73.

Eboko Fred ; Schlimmer, Sina (2020), COVID-19 : l'Afrique face à une crise mondiale. *Politique étrangère*, No 4, p. 123-134, doi : 10.3917/pe.204.0123

Education in Emergencies Working Group (EiEWG) (2020), Nigeria Education Sector COVID-19 Response Strategy in North East. https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/nigeria_education_sector_covid-19_response_strategy_north_east_20200415.pdf (consulté le 13 novembre 2020).

Fayolle, Florian (2021, Novembre 25), Pourquoi les jeunes sont les grands perdants de la crise sanitaire, Récupéré sur Challenges.fr : https://www.challenges.fr/france/pourquoi-les-jeunes-sont-les-grands-perdants-de-la-crise-sanitaire_790678 (consulté le 30 avril 2022).

Federal Ministry of Education (2020), Education coordinated covid-19 response strategy. Federal Ministry of Education, https://education.gov.ng/education-coordinated-covid-19-response-strategy (consulté le 17 février 2021).

French.xinhuanet.com (2020, Avril 16), *(COVID-19)* Bénin : création d'un comité d'experts pour mener des réflexions scientifiques sur la pandémie. http://french.xinhuanet.com/afrique/2020-04/16/c_1389829 48.htm (consulté le 21 avril 2020).

Garrahan, Selena (2020), The COVID-19 crisis : how digital digital reading can support student learning. *WorldReader.* https://www.worldreader.org/blog/the-covid-19-crisis-how-digital-digital-reading-can-support-student-learning (consulté le 21 mars 2022).

Matalon, Benjamin ; Ghiglion, Rodolphe, *Les enquètes sociologiques. Théories et pratiques,* Armand Colins, Paris,1991.

Goudiaby, Jean Alain (2022), « Quand l'école se déplace à la maison. Contours et enjeux du dispositif « Apprendre à la maison » au Sénégal », In Weiss, Pierre-Olivier (dir.), *L'éducation aux marges en temps de pandémie : Précarité, inégalité et fractures numériques*, Presses universitaires des Antilles, Pointe-à-Pitre, p. 107-130.

Grawizt, Madeleine, *Méthodes des sciences sociales,* Dalloz, Paris, 2000.

Hajer, Cherni (2022, Janvier 5), *Tunisie : le Comité scientifique de lutte contre le coronavirus décide de renforcer le processus de vaccination*, AA.com, https://www.aa.com.tr/fr/afrique/tunisie-le-comit\%C3\%A9-scientifique-de-lutte-contre-le-coronavirus-d\%C3\%A9cide-de-renforcer-le-processus-de-vaccination/2466086 (consulté le 19 mars 2022).

Hane, Fatoumata ; Ridde, Valéry (2021), « La place des citoyen.n.es dans la santé publique en Afrique : entre volontariat et professionnalisme », *Santé Publique*, vol. *33*, p. 471-472, doi : 10.3917/spub.214.0471

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

Henderson, Emily (April 7, 2020), "Cranfield University student creates a dashboard on COVID-19 spread in Nigeria," *News Medical Life Sciences*, https://www.news-medical.net/news/20200407/Cranfield-University-student-creates-a-dashboard-on-COVID-19-spread-in-Nigeria.aspx (consulté le 18 décembre 2020).

Fozing, Innoncent, *l'éducation au Cameroun, entre crise et ajustement économique,* l'Harmattan, Paris, 2015.

Institut International de Planification de l'Éducation de l'UNESCO (2020), L'enseignement à distance en contexte COVID-19 : Acquis et perspectives en Afrique subsaharienne. Dakar, *IIPE-UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374160_fre (consulté le 10 juin 2020).

Jimerson, Shane R. ; Anderson, Gabrielle E. ; Whipple, Angela D. (2017), "Winning the battle and losing the war : Examining the relation between grade retention and dropping out of high school", *Psychology in the Schools,* vol. 44, No 4, p. 441–457, doi : 10.1002/pits.10046

Karl, Popper, *La logique de la découverte scientifique,* Payot, Paris, 2003.

Karsenti, Thierry ; Poellhuber, Bruno ; Roy, Normand ; Parent, Simon (2020), « Le numérique et l'enseignement au temps de la COVID-19 : entre défis et perspectives – Partie 1 », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire,* vol. 17, No2, p. 1-4, doi : 10.18162/ritpu-2020-v17n2-01

Kuwono, Franck (15 mai 2020), *Radio lessons : In Africa schools are closed, but learning goes on*, Africa Renewal, https://www.un.org/africarenewal/magazine/may-2020/coronavirus/africa-schools-are-closed-learning-goes (consulté le 9 juillet 2020).

La Banque Mondiale (2020). *Utilisateurs d'Internet (% de la population).* https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/IT.NET.USER.ZS (consulté le 20 juin 2020).

Le Monde (26 mars 2021), *Covid-19 : la fermeture des écoles est une « catastrophe générationnelle », selon l'Unesco,* Le Monde. lemonde.fr/international/article/2021/03/26/covid-19-la-fermeture-des-ecoles-est-une-catastrophe-generationnelle-selon-l-unesco_6074624_3210.html (consulté le 27 mars 2021).

Le Monde. (2020, Mars 19), Coronavirus : l'OMS appelle l'Afrique à « se réveiller » face à la pandémie, Le Monde, https://www.lemonde.fr/afrique/article/2020/03/19/covid-19-l-oms-appelle-l-afrique-a-se-reveiller_6033644_3212.html (consulté le 19 mars 2020).

Macia, Léo (29 mars 2020), Au Kenya, des ballons dans le ciel pour l'Internet contre le Covid-19_,_ La Croix, https://www.la-croix.com/Monde/Afrique/Au-Kenya-ballons-ciel-lInternet-contre-Covid-19-2020-03-29-1201087076 (consulté le 30 mars 2020).

Madjissembaye, Ngarndinon (2021, Décembre 8), Covid-19 : 133 cas pour la première semaine de décembre, le gouvernement renforce les mesures, Tchad Infos, https://tchadinfos.com/sante/covid-19-133-cas-pour-la-premiere-semaine-de-decembre-le-gouvernement-renforce-les-mesures (consulté le 28 décembre 2021).

Mancha Rakgamanyane, Oarabile (july 12, 2020), *Response to Coronavirus (COVID-19) by Academic Libraries in Botswana,* Blog IFLA_.__ https://blogs.ifla.org/arl/2020/07/12/response-to-coronavirus-covid-19-by-academic-libraries-in-botswana (consulté le 12 août 2020).

Mari, Françoise (2021), « Le continent africain aux prises avec la flambée de la troisième vague de COVID 19… et les autres grandes pathologies endémiques », *Études caribéennes,* No 49, doi : 10.4000/etudescaribeennes.22195

Mastafi, Mohammed (2015), « Intégrer les TIC dans l'enseignement : quelles compétences pour les enseignants ? » *Formation et profession,* vol. 23, No 2), p. 29-47, doi : 10.18162/fp. 2015.294

Maurice, Reuchlin, *Traité de Psychologie appliquée*, PUF, Paris, 2004.

Mhlanga, David ; Varaidzo Denhere ; Tankiso Moloi (2022), "COVID-19 and the Key Digital Transformation. Lessons for Higher Education Institutions in South Africa" *Education Sciences*, vol. 12, No. 7, 464. doi : 10.3390/educsci12070464

Miller, Martin, *Le vrai drame de l'enfant doué : la tragédie d'Alice*, PUF, Paris, 2014.

Nations Unies – Maroc. (2020, Août 27). *Réponse au Covid-19 : Lancement de cours et de capsules pédagogiques en faveur des personnes en situation de handicap.* Nations Unies – Maroc : https://morocco.un.org/fr/88805-reponse-au-covid-19-lancement-de-cours-et-de-capsules-pedagogiques-en-faveur-des-personnes-en (consulté le 30 août 2020).

Ndibnu-Messina Ethé, Julia & Kouankem, Constantine (2021), « Suivi à distance des étudiants camerounais pendant et après la COVID-19 », *Revue internationale des technologies en pédagogie,* vol. 18, No 1, p. 32–47. doi : 10.18162/ritpu-2021-v18n1-05

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

Ngabonzima, Ernest ; Isimbi, Roberte ; Mwali, Marie Merci ; Pellini, Arnaldo (2020). *Distance learning in the context of COVID-19 : the case of Rwanda.* EdTech Hub, Kigali, 2020, doi : 10.5281/zenodo.4706016

Ngoc, Ta Châu, *Les aspects démographiques de la planification de l'enseignement.* UNESCO, Paris, 2000.

Niyongabo, Jacques (1990), *Analyse critique de la planification dans les pays en développement : le Cas du Burundi,* Thèse de Maitrise, Université d'Ottawa, Canada.

Nourou Niasse, Seydou (2021), Sénégal : plus d'une centaine de programmes de qualité diffusées par les radios communautaires et privées sur les migrations et les défis de l'emploi pour les jeunes dans le contexte de la crise de la COVID-19, UNESCO, https://www.unesco.org/fr/articles/senegal-plus-dune-centaine-de-programmes-de-qualite-diffusees-par-les-radios-communautaires-e (consulté le 8 octobre 2022).

Olivier, Bertrand, *Planification des ressource humaines : méthodes, expériences, pratiques*, UNESCO, Paris, 2003.

Opertti, Rénato ; Thiam, Omar (2020, Juin), *L'éducation en Afrique à l'heure de la Covid-19 : implications et perspectives.* La Tribune Afrique, https://afrique.latribune.fr/think-tank/tribunes/2021-06-13/l-education-en-afrique-a-l-heure-de-la-covid-19-implications-et-perspectives-886363.html (consulté le 30 septembre 2020).

Panassa, Clémentine (2020, Mars 23), *Le Premier ministre installe le Comité de coordination nationale de gestion de la riposte contre le COVID-19.* Togo Presse : https://togopresse.tg/le-premier-ministre-installe-le-comite-de-coordination-nationale-de-gestion-de-la-riposte-contre-le-covid-19 (consulté le 25 mars 2020).

Plane, Jean-Michel, *Management des organisations.* Paris : Paris Dunod, 2019.

ProFuturo (2020, Juin 10), UNESCO's leadership in mitigating the impact of Covid-19 on the educational development of the most vulnerable communities : countries' situation. ProFuturo : https://profuturo.education/en/topics/unesco-leadership-mitigating-impact-covid-19-educational-development-vulnerable-communities-countries-situation (consulté le 12 juin 2020).

Razafindrakoto Mireille ; Roubaud François, *Sous la crise anglophone au Cameroun : frustrations politique et défiance à l'égard des autorités publiques*, IRD, Paris, 2018.

République Démocratique du Congo, *Analyse de la situation épidémiologique COVID-19 en RDC*, Présidence de la République, Kinshasa, 2020.

Reuchlin, Maurice, *Precis de statistique.* PUF, Paris, 1998.

Safouan, Moustapha, *La psychanalyse, Science, Thérapie- et cause,* Thierry Marchaisse Paris, 2013.

Saison Africa 2020, *Covid-19 : la riposte des nations africaines,* Universcience, Paris, 2021.

Sekou Sanoh (2020), *E-éducation : Orange lance une plateforme pour permettre aux étudiants guinéens d'accéder aux programmes d'autres universités*, Guinée News_,_ https://guineenews.org/e-education-orange-lance-une-plateforme-pour-permettre-aux-etudiants-guineens-dacceder-aux-programmes-dautres-universites (consulté le 21 octobre 2021).

Tembo, Lulutani (01 février 2022), Malawi : apprendre en sécurité pendant la pandémie de COVID-19, Global Partnership for Education, Washington, https://www.globalpartnership. org/fr/blog/malawi-apprendre-en-securite-pendant-la-pandemie-de-covid-19 (consulté le 7 février 2022).

Touria Badoui (2022), « L'usage pédagogique des réseaux sociaux numériques : Cas de Facebook auprès des étudiants de la FSJES de L'UCA, à Marrakech », *Revue électronique de l'EPI*, https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a2204f.htm

Tsima, Billy ; Masupe, Tiny ; Setlhare, Vincent (2020), "Service-learning in response to the coronavirus disease 2019 pandemic : Emerging lessons from the Department of Family Medicine and Public Health at the University of Botswana", *Afr J Prim Health Care Fam Med, 12*(1), e1-e3, https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/pt/covidwho-1089008.

Ungar, Michael (2018), "Resilience across cultures", *British Journal of Social Work,* vol. 38, No 2, p. 218–235, https ://www.jstor.org/stable/26796886

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Guide pour la préparation d'un plan sectorie de d'éducation*, UNESCO, Paris, 2015.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020, Septembre 15), *Lutte contre la COVID-19 : l'UNESCO et le PAYNCOP Gabon en appui aux personnes vivant avec un handicap.* UNESCO, Paris, https://fr.unesco.org/news/lutte-contre-covid-19-lunesco-payncop-gabon-appui-aux-personnes-vivant-handicap (consulté le 20 septembre 2020).

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

United Nations High Commissioner for Refugee (2020, Mai 20) *Le HCR et les agences humanitaires renforcent la réponse sanitaire dans les camps de réfugiés au Kenya*. UNHCR : https://www.unhcr.org/fr/news/press/2020/5/5ec5364c13/hcr-agences-humanitaires-renforcent-reponse-sanitaire-camps-refugies-kenya.html (consulté le 28 mai 2020).

United Nations Sustainable Development Group (2020). *Plan de réponses socio-économiques des NU contre la COVID-19*. Yaoundé : United Nations Cameroon. Retrieved 16 October 2020 from https://unsdg.un.org/resources/united-nations-covid-19-socio-economic-response-plan-cameroon.

Verneau, Laure (2021, Mars 5), *À Madagascar, le Covid-19 nuit fortement au milieu scolaire*. Radio France International : https://www.rfi.fr/fr/afrique/20210305-\%C3\%A0-madagascar-le-covid-19-nuit-fortement-au-milieu-scolaire (consulté le 20 mai 2021).

Wagnon, Sylvain (2020), « La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie », *Recherches & éducations*, Hors Série, doi : 10.4000/rechercheseducations.10451

World Vision International (2020, Juin 20), *Learning from home : Parents in Malawi equipped to support homeschooling*, World Vision International, https://www.wvi.org/stories/malawi/learning-home-parents-malawi-equipped-support-homeschooling (consulté le 20 juillet 2020).

Xinhua (avril 17, 2020), Botswana university develops software tools on COVID-19 data, monitoring, *Xinhua,* http://www.news.cn/english/africa/2020-04/17/c_138985442.htm (consulté le 20 avril 2020).

Zayambika, O. (2020, Octobre 28). *Malawi : Learning Amidst Covid-19*. AllAfrica, https://allafrica.com/stories/202010280954.html (consulté le 28 octobre 2020).

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250