L'enseignement-apprentissage dans les écoles primaires et secondaires du Cameroun septentrional à l'ère de la COVID-19

PANYA PADAMA

Université de Ngaoundéré, Cameroun

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.7933

Résumé : Le présent chapitre interroge la qualité du processus d'enseignement-apprentissage dans les écoles primaires et secondaires du Cameroun septentrional à l'ère de la COVID-19. Il a été rédigé grâce à des données qualitatives et quantitatives issues de la recherche documentaire et empirique, et analysées sous le prisme des théories constructiviste et socioconstructiviste. Il ressort de cette étude que pour assurer la continuité pédagogique, les pouvoirs publics camerounais et leurs démembrements territoriaux ont mis en place des mécanismes nationaux et régionaux d'adaptation à la pandémie, consistant en des programmes alternatifs d'enseignement à distance synchrones et asynchrones. Ils ont été implémentés à travers la radio, la télévision, WhatsApp et les plateformes e-learning des ministères de l'éducation de base et des enseignements secondaires. Toutefois, la qualité de l'enseignement-apprentissage est restée aléatoire. Parmi les fragilités constatées, figurent la non-pertinence des méthodes transmissives adoptées, le suivi différé des devoirs à faire à la maison et les problèmes d'accessibilité, d'inclusion et d'équité liés à cette éducation à distance. Il en résulte une baisse des performances des élèves aux examens officiels de la session 2020. L'intérêt de cette réflexion se veut ainsi double : améliorer la pertinence opérationnelle des programmes proposés et veiller à ce qu'ils favorisent effectivement le développement cognitif des apprenants.

Mots-clés : Enseignement-apprentissage, COVID-19, continuité pédagogique, mécanismes d'adaptation, Cameroun septentrional

Abstract : This chapter aims to assess the quality of the teaching-learning process in Northern Cameroon's primary and secondary schools during the COVID-19 crisis. We used and analyzed documentary and empirical data based on the constructivist and socio-constructivist theories. Our results show that public authorities have implemented national and regional adaptation mechanisms to ensure educational continuity despite the pandemics. These mechanisms include alternative distance teaching programs combining synchronous and asynchronous models based on radio, television, WhatsApp, and e-learning platforms. However, the quality of the teaching-learning process remained uncertain. Amongst the bottlenecks, we notice the irrelevance of traditional methods, the wick follow-up of homework, and the issues of accessibility, inclusion, and equity in distance learning. These caused a drop in students' performance in the 2020 official exams. Therefore, this study carries a twofold interest : improving the operational relevance of programs and effectively promoting the learners' cognitive development.

Keywords : Teaching-learning, COVID-19, school continuity, adaptation mechanisms, Northern Cameroon

Introduction

Dans les différents rapports de la Banque mondiale et du PNUD sur le développement humain, le Nord Cameroun est toujours présenté comme une région très pauvre. Dans son rapport 2019 par exemple, le PNUD indique que l'Adamaoua, l'Extrême-Nord et le Nord se distinguent par des taux de pauvreté plus élevés que la moyenne nationale. En 2014, il note que ces taux y sont respectivement de 47,1%, 74,3% et 67,9% (PNUD, 2019, p. 66-67). Le troisième Recensement Général de la Population et de l'Habitat a pour sa part révélé que les régions de l'Extrême-Nord et du Nord concentrent la moitié des ménages pauvres du Cameroun. Pourtant, elles n'abritent que 38% de la population totale du pays.[1] À l'opposé, dans ces régions, l'offre d'éducation qui devrait jouer un rôle essentiel dans la croissance de l'Indice de Développement Humain (Nohra, 2010) n'est pas en adéquation avec la demande sociale. Le déficit des établissements en infrastructures, en équipements et en personnels s'ajoute aux obstacles liés à l'origine sociale et pénalisent les élèves issus des familles modestes. Avec la survenue de la COVID-19 et la fermeture subséquente des établissements scolaires, une forme d'éducation tout à fait nouvelle est expérimentée sur toute l'étendue du territoire camerounais : l'apprentissage en ligne. Mais, prévient la Commission Européenne, « les pratiques innovantes ne doivent pas être soutenues pour elles-mêmes, mais lorsqu'elles offrent la possibilité d'améliorer les résultats pour les populations-cibles » (Commission Européenne, 2019, p. 12).

Ces constats amènent à se poser la double question suivante : comment l'enseignement-apprentissage à distance est-il assuré dans les écoles primaires et secondaires du Cameroun septentrional ? Les mécanismes d'adaptation mis en place pour assurer la continuité pédagogique malgré la crise sanitaire sont-ils pertinents et adaptés aux réalités de cette partie du pays ? Cette réflexion qui s'inscrit dans le champ théorique de la didactique et de la pédagogie générale tente de répondre à cette question. Elle a été réalisée sur la base d'articles de revues, d'ouvrages, de termes de référence de programmes de formation ouverte à distance (FOAD) mis en place du fait de la COVID-19, de rapports statistiques des résultats des examens officiels de la session 2020, ainsi que d'observations de faits de terrain et d'informations orales collectées auprès des élèves, des enseignants, des superviseurs pédagogiques et des points focaux sectoriels des partenaires techniques et financiers de l'État dans la zone d'étude. Les données ainsi mobilisées ont été analysées dans une perspective qualitative et quantitative, sous le prisme des théories constructivistes et socioconstructivistes. L'étude montre qu'en dépit des mécanismes d'adaptation mis en œuvre, la COVID-19 a hypothéqué la qualité du processus d'enseignement-apprentissage dans les écoles primaires et secondaires du Cameroun septentrional. Dans cette perspective, elle présente préalablement un bref aperçu conceptuel de l'enseignement et de l'apprentissage, montre l'articulation de ces deux activités et dégage l'enjeu de leur processus. Elle dresse ensuite la cartographie des réponses déployées pour assurer la continuité pédagogique malgré la pandémie. Enfin, elle met en évidence les fragilités des mécanismes d'enseignement à distance mis en place et leur incidence sur les résultats aux examens officiels de la session 2020.

[1] BUCREB, 3e RGPH, Volume II : Analyse thématique. Situation socioéconomique des personnes vivant avec un handicap. Consulté le 02 janvier 2021 sur *http://www.bucreb.cm/index.php/fr*.

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 Enseignement et apprentissage : aperçu conceptuel, articulation et enjeu du processus

Les concepts « enseignement » et « apprentissage » sont au cœur de la pédagogie. Malgré leur différence apparente, ils sont articulés et la qualité de leur processus constitue un enjeu majeur.

1.1 Aperçu conceptuel et articulation de l'enseignement et de l'apprentissage

Pour cerner clairement les contours de l'enseignement et de l'apprentissage, les travaux menés par Reboul (1991) semblent primordiaux. Selon lui, l'enseignement désigne « une activité à long terme, qui se déroule dans une institution spécifique, confiée à des personnes compétentes, et dont le but exprès est de permettre aux enseignés d'acquérir des savoir-faire et des savoirs organisés et transférables, en développant leur esprit critique » (Reboul, 1991, p. 117). Autrement dit, c'est l'ensemble des activités déployées par les enseignants, directement ou indirectement, afin qu'au travers de situations formelles et semi-formelles, des élèves effectuent des tâches pour s'approprier des savoirs et savoir-faire spécifiques. Ce sont les activités des enseignants qui, dans le contexte classe, visent à créer des conditions matérielles, temporelles, cognitives, affectives, relationnelles et sociales pour permettre aux élèves d'apprendre.

Quant au second concept, l'apprentissage, Reboul (1991) le définit en partant des quatre sens différents que le concept « apprendre » peut revêtir selon les contextes et le vocable qui l'accompagne, à savoir : « Apprendre que… », « Apprendre à être », « Apprendre à… » et « Apprendre… ». Selon lui, « apprendre à… » et « apprendre… » tout court sont ceux qui traduisent le mieux le sens de ce concept. En fait, pour lui, apprendre suppose l'activité et l'effort propre du sujet apprenant. Il ne saurait être réduit à un simple acte d'information (apprendre que…) ou à l'acquisition de comportements nouveaux (apprendre à être), laquelle peut se faire par accoutumance ou par la routine. Sur cette base, il définit l'apprentissage comme « l'acquisition d'un savoir-faire, c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête » (Reboul, 1991, p. 118). Comme le précise Bachelard (1938), apprendre revient donc à désapprendre, au sens de rompre avec le sens commun ou les pseudo-certitudes qui procèdent généralement par image, de briser les « obstacles épistémologiques » amoncelés par la vie quotidienne », de refuser les vérités premières, de déconstruire les fausses conceptions pour découvrir la vérité. C'est une activité intellectuelle guidée qui aboutit à l'acquisition de nouvelles connaissances.

Ainsi perçus, l'enseignement et l'apprentissage sont articulés. En effet, le but de l'enseignement est de provoquer des apprentissages. La fonction de l'institution scolaire elle-même consiste à organiser l'apprentissage en liant l'acte d'apprendre à celui d'enseigner, à veiller à ce que l'enseignement accompagne l'apprentissage. Les actions ou pratiques d'enseignement du maître sont destinées à permettre la construction des connaissances, le développement des compétences chez le sujet apprenant. Autrement dit, les activités que le maître propose devraient en principe être arrimées à ce que font les élèves. Il n'y a pas un temps pour que le maître communique des contenus et un autre pour que l'élève se les approprie. Les deux actions sont concomitantes et

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

interdépendantes. L'action de l'enseignant appelle le réajustement de la posture ou de la conduite du sujet apprenant, et vice versa. C'est pourquoi on parle de processus d'enseignement-apprentissage, lequel comporte un enjeu majeur.

1.2 L'enjeu du processus d'enseignement-apprentissage

Dans le contexte camerounais actuel, marqué par l'adoubement de l'Approche par les compétences (APC), l'enjeu central du processus d'enseignement-apprentissage tient au changement de paradigme sur le plan didactique et pédagogique. Autrement dit, la qualité de ce processus exige une évolution des rôles au sein du contrat pédagogique d'une part et, de l'autre, le passage d'une pédagogie frontale et transmissive à une pédagogie d'apprentissage basée sur l'acquisition de compétences. En clair, l'enjeu du processus d'enseignement-apprentissage consiste pour l'enseignant à ne plus considérer les élèves comme des « réceptacles passifs » qu'il faut « remplir de connaissances » (Tremblay, 2003, p. 27). Le contrat de l'élève ne devrait plus se limiter à simplement écouter, à essayer de comprendre, à faire ses devoirs et à reproduire ce qu'il a retenu lors des évaluations. Perrenoud (1995) précise le nouveau statut de l'apprenant ainsi qu'il suit :

> Le rôle de l'élève est de s'engager, de participer à un effort collectif pour réaliser un projet et construire, par la même occasion, de nouvelles compétences. Il a droit aux essais et aux erreurs. Il est invité à faire part de ses doutes, à expliciter ses raisonnements, à prendre conscience de ses façons de comprendre, de mémoriser, de communiquer. On lui demande en quelque sorte, dans le cadre de son métier d'élève, de devenir un praticien réflexif. […] On l'invite à un exercice constant de métacognition et de métacommunication (Perrenoud, 1995, p. 7).

Quant à l'enseignant, insiste Tremblay (2003), il reste et demeure le principal détenteur de savoirs et de capacités qui le définissent comme un expert dans son domaine. Toutefois, son rôle ne doit plus se limiter à faire l'étalage de ces savoirs et de ces capacités, même si, bien entendu, les cours magistraux et les démonstrations pratiques ont toujours leur place dans la panoplie des moyens qu'il peut déployer pour favoriser les apprentissages. La perspective change :

> Dorénavant, l'enseignant doit élaborer et mettre en œuvre des situations pédagogiques dans lesquelles l'apprenant est confronté à des tâches plus ou moins complexes qui l'amènent à construire son savoir et à prendre conscience des méthodes qu'il utilise. Il doit chercher et mettre à disposition des ressources pertinentes dont l'élève peut avoir besoin. Il propose aux élèves des situations d'apprentissage élaborées en fonction de leur potentiel à favoriser la capacité des apprenants à prendre en charge leur propre développement, à acquérir des connaissances, à développer des aptitudes et des attitudes appropriées (Tremblay, 2003, p. 27).

Autrement dit, « pour que l'enseignement soit efficace, il faut que les élèves ne soient pas passifs, qu'ils soient réellement engagés dans l'apprentissage » (Cusset, 2014,

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

p. 37). Ils doivent constamment être amenés à réfléchir et non seulement à mémoriser et à appliquer. L'enseignement devrait se faire sur la base de l'éducation nouvelle, celle qui préconise les méthodes actives, fondées sur les initiatives et les besoins des apprenants, dans les conditions normales comme dans les mécanismes d'urgence tels que ceux déployés en adaptation au contexte de la COVID-19.

2 Cartographie des mécanismes de continuité du processus d'enseignement-apprentissage à l'ère de la COVID-19

En vue d'assurer la continuité pédagogique, c'est-à-dire la poursuite du processus d'enseignement-apprentissage malgré la situation d'urgence imposée par la COVID-19, les réponses déployées au Cameroun septentrional consistent globalement en des programmes alternatifs d'enseignement à distance. Ces derniers se subdivisent en deux catégories : les programmes régionaux et les mécanismes nationaux.

2.1 Les programmes régionaux d'enseignement à distance

Mettre en place des mécanismes alternatifs d'enseignement à distance a très vite préoccupé les responsables régionaux de l'éducation de base et des enseignements secondaires du Cameroun septentrional. Dès mars 2020, la Délégation régionale du Ministère de l'éducation de base (MINEDUB) du Nord a élaboré un programme destiné à soutenir les réponses éducatives intégrées aux crises humanitaires. Financé par l'UNICEF à hauteur de 14 444 800 F CFA et mis en œuvre entre avril et juin 2020, ce programme visait à mieux outiller les acteurs du secteur pour la préparation et la réponse aux urgences. Concrètement, il s'est déroulé en trois phases successives. La première a consisté en l'organisation d'un atelier de conception des leçons non abordées en classe. La deuxième s'est concentrée sur la tenue d'une séance d'enregistrement des leçons produites, ainsi que des messages de sensibilisation de la communauté éducative sur la formation à distance. Quant à la troisième, elle a porté sur la diffusion/rediffusion des leçons élaborées à travers six stations radios sélectionnées de manière à couvrir l'ensemble du territoire régional. Il s'agit notamment de Radio FM Guider, Radio Vie et Développement Tcholliré, Radio FM Touboro, Radio FM Salaman, Radio FM Rey Bouba et Radio FM Bénoué[2].

À l'Extrême-Nord, la Délégation régionale du MINEDUB s'est davantage focalisée sur les élèves du Cours moyen deuxième année (CM2). Ceux-ci devaient affronter l'examen de fin de cycle : le Certificat d'Études Primaires (CEP). Le programme mis en œuvre a ainsi consisté en la conception par des équipes de superviseurs pédagogiques et en la diffusion dans les écoles de la région de trois documents intitulés « Activités de soutien aux candidats CEP session 2020 ». Il s'agit d'exercices de révision que les élèves-cibles devaient traiter à la maison, pendant la période de confinement. Les trois disciplines sur lesquelles portent directement ces activités sont le Français, les Mathématiques et l'Anglais. Mais à travers ces disciplines, l'ambition affichée est de réviser toutes les leçons au programme de toutes les disciplines.

[2]Délégation régionale de l'éducation de base du Nord. (30 mars 2020). Budget détaillé du programme éducatif alternatif pour cause de COVID-19 en faveur des élèves de l'éducation de base de la région du Nord. Avril-juin 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

En fait, comme l'explique Samba Symplice, elles comportent des exercices intégrateurs conçus de manière transversale. « Un texte de Français peut ainsi permettre de revisiter des notions d'Histoire, de Géographie, de Sciences de la vie, etc. Elles permettent donc de faire d'une pierre plusieurs coups[3] ». L'analyse de ces exercices permet d'emblée de donner raison à leurs concepteurs. En plus des éléments de conjugaison, de vocabulaire et de grammaire, l'activité N° 3 de Français recommande par exemple d'aborder les notions de Géographie telles que les végétations, les régions naturelles et les types de cultures au Cameroun.

Dans cette perspective, elle s'appuie sur un texte intitulé « la culture en forêt ». Le texte est accompagné de questions destinées aux élèves, dont voici quelques-unes : « Quelles sont les différentes régions naturelles du Cameroun ? », « Dans quel type de région naturelle du Cameroun se trouve-t-on ? », « Dans le texte, cite les cultures vivrières et celles commerciales[4] ». Si l'ouverture vers les autres disciplines, ici la Géographie, est effectivement prévue, force est cependant de constater que cette activité de soutien présente certaines limites. La première est que le texte de base choisi ne permet pas vraiment de répondre à toutes les questions posées. Les types de végétations, les régions naturelles et les types de cultures au Cameroun y sont notamment occultés. Au lieu d'une analyse de document, il est plutôt demandé à l'apprenant de faire un brainstorming sur ces questions. Une telle méthode n'est pas efficace, puisque l'apprenant travaille de manière autonome ; il n'a aucun feedback immédiat sur ses acquis et faiblesses. La seconde limite de ces activités de soutien est liée au transfert des apprentissages, lequel constitue le but ultime de l'enseignement. Rien n'indique que les apprenants seraient capables, le moment venu, de réinvestir ce qu'ils auraient appris de l'exercice de Français vers la Géographie.

Du reste, les délégations régionales du MINEDUB et du Ministère des enseignements secondaires (MINESEC) de l'Extrême-Nord, appuyées par l'UNICEF, ont également élaboré des dispositifs semblables à celui mis en œuvre dans la Délégation régionale de l'éducation de base du Nord. À la Délégation régionale du MINESEC par exemple, il a été prévu des « programmes éducatifs alternatifs pour cause de COVID-19 en faveur des 218 428 élèves des enseignements secondaires de la région de l'Extrême-Nord » entre avril et juin 2020. Ces programmes ciblaient l'ensemble des élèves inscrits dans les lycées et collèges de la région. Ils visaient non seulement la mission d'enseignement-apprentissage, mais aussi d'évaluation. Concrètement, il s'agissait d'abord de concevoir, de reprographier et d'enregistrer sur des supports audio et visuels toutes les leçons non abordées en classe et les épreuves d'évaluation. Ensuite, il était prévu de les mettre à la disposition des élèves, *via* les forums WhatsApp des établissements concernés, et de faire diffuser et rediffuser les leçons élaborées par le réseau des radios locales de la CRTV et les radios communautaires de la région. Malheureusement, malgré moult amendements introduits à la demande du bureau régional de l'UNICEF de l'Extrême-Nord, ce programme, ainsi que celui de la Délégation régionale de l'éducation de base, n'ont pas été implémentés. Ils n'ont pas été validés par le bureau

[3] Entretien réalisé avec Samba Symplice, Inspecteur coordonnateur régional de bilinguisme à la Délégation régionale de l'éducation de base de l'Extrême-Nord, coordonnateur régional des « Activités de soutien aux candidats CEP session 2020 ». Maroua, le 17 juillet 2020.

[4] Délégation régionale de l'éducation de base de l'Extrême-Nord. (Mai 2020). Activités de soutien aux candidats CEP session 2020. Exercices des candidats. Français.

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

national du PNUD qui y voyait une duplication des programmes nationaux proposés entre temps par le MINESEC et le MINEDUB[5].

2.2 Les dispositifs nationaux de formation à distance

Les dispositifs nationaux de formation à distance mis en place pour assurer la continuité pédagogique dans les écoles camerounaises sont le fait du gouvernement, soutenu par ses partenaires techniques et financiers. De manière générale, ils sont conçus et mis en œuvre par les ministères techniques du secteur de l'éducation et de la formation. Ils sont spécialement dédiés aux candidats aux examens officiels.

Au MINESEC, une « feuille de route relative à la formation à distance des candidats aux examens certificatifs de la DECC [Direction des examens, des concours et de la certification], l'OBC [Office du baccalauréat du Cameroun] et le GCE [*General Certificate of Education*]- Board » a été mise sur pied. Placée sous la supervision technique de l'Inspection générale des enseignements (IGE), elle vise globalement à contribuer à une meilleure préparation des 776 649 candidats du secondaire aux examens officiels. Elle passe par l'achèvement des programmes d'étude, l'administration des évaluations formatives et le suivi psychopédagogique de ces élèves. Elle a été menée pendant la période des congés du 2e trimestre, du 24 mars au 15 avril 2020. Entre autres étapes d'implémentation de ce dispositif, on compte : l'identification des ressources à produire, la mise en place des équipes de production par matière et par examen, le renforcement des capacités du personnel enseignant sur la conduite des programmes à distance, la production et la vulgarisation des ressources et la mise en œuvre des formations à distance.

Au MINEDUB, le dispositif national de formation à distance mis en place vise à réduire l'impact de la COVID-19 sur les 4 900 000 élèves placés sous sa responsabilité, dont 135 000 candidats au CEP. Il s'adosse sur des mesures telles que l'occupation des apprenants, l'utilisation des médias numériques, la formation du personnel enseignant, la mise en place de ressources et d'enseignements de référence pour chaque niveau, la FOAD, la préparation aux examens, la sensibilisation, la mise à disposition des ressources matérielles et financières par les partenaires techniques et la couverture des programmes scolaires à 80%.[6]

Au total, force est de constater que les mécanismes régionaux et nationaux de continuité pédagogique combinent les deux types d'apprentissage et d'enseignement en ligne. Il s'agit d'abord du « modèle synchrone » qui se déroule en collaboration et simultanément avec un groupe d'apprenants en ligne et généralement un enseignant. Le second type est le « modèle asynchrone » qui se déroule à tout moment, sans forcément être en groupe, et avec un retour d'information de la part des enseignants.[7] Toutefois, en dépit de cette diversification des acteurs et nonobstant le développement varié

[5] Entretien réalisé avec Taïwé Justin, Inspecteur pédagogique régional d'Histoire-Géographie à la Délégation régionale des enseignements secondaires de l'Extrême-Nord, Point focal du partenariat avec l'UNICEF. Maroua, le 18 juillet 2020.

[6] Groupe Local Éducation (LEG) Cameroun. (2020). Compte-rendu de réunion : le 25 mars 2020. Archives de la Délégation régionale des enseignements secondaires de l'Extrême-Nord.

[7] Organisation du Baccalauréat International (IB). (Mars 2020). Assurer la continuité pédagogique avec l'apprentissage et l'enseignement en ligne – Guide à l'intention des établissements scolaires. Consulté le 18 juillet 2020 sur *https://ibo.org/.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

de leurs actions sur le terrain, la qualité du processus d'enseignement-apprentissage suscite certaines interrogations.

3 Les fragilités des mécanismes d'enseignement-apprentissage à distance

Les fragilités des mécanismes d'enseignement-apprentissage à distance implémentés dans le contexte de la COVID-19 au Nord Cameroun sont trois : la non-pertinence des méthodes d'enseignement-apprentissage adoptées, les problèmes d'accessibilité, d'inclusion et d'équité et la baisse des performances des apprenants aux examens officiels.

3.1 La non-pertinence des méthodes d'enseignement-apprentissage

Interroger la pertinence des méthodes d'enseignement-apprentissage revient à évaluer leur efficacité à produire les résultats escomptés en termes de connaissances, attitudes, aptitudes et capacités acquises par les élèves à la suite de leur participation aux cours ou aux programmes d'éducation. Selon la Commission Européenne (2019, p. 60), ces résultats sont généralement décrits comme ce que les élèves « devraient savoir et pouvoir faire » au terme de ce processus. En fait, ce qui caractérise l'enseignement, c'est l'intention de faire apprendre, ce qui signifie faire connaître, faire agir, faire comprendre (Reboul, 1991). Mais à l'observation, tel n'a pas été le cas avec « l'école à la télé » et à la radio, les cours et évaluations administrés à distance pendant la période de confinement. Les témoignages recueillis auprès de divers acteurs du champ scolaire sont révélateurs à ce sujet. À propos des cours dispensés à la télévision et à la radio par exemple, Iyak-Pelba Cybèle, une élève de Terminale A4 Italien du Lycée classique et moderne de Ngaoundéré déclare :

> Ils concernaient beaucoup plus l'école primaire. Mais j'ai suivi certains cours de Philosophie à la radio. Bien que je ne les aie pas tous suivis, je peux dire que ce n'était pas intéressant. En fait, en Philosophie comme en Histoire, en Géographie et en Éducation à la citoyenneté, tous les élèves de terminale avaient déjà reçu les versions numériques des résumés des leçons qui n'avaient pas encore été abordées en classe[8].

Autrement dit, certains élèves du secondaire n'étaient pas motivés à suivre les cours dispensés à la télévision et à la radio. Ils se contentaient des supports numériques des cours mis à leur disposition. Relativement aux évaluations et exercices pratiques, Iyak-Pelba Cybèle ajoute :

> Pendant la période de confinement et dans le souci de permettre aux enseignants d'achever les programmes et d'affiner la préparation des candidats aux différents examens officiels, notre établissement a créé des forums WhatsApp par niveau et par discipline. Des épreuves y étaient envoyées.

[8] Entretien réalisé avec Iyak-Pelba Cybèle, élève de Terminale A4 Italien du Lycée classique et moderne de Ngaoundéré. Ngaoundéré, le 19 août 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

> Les exercices traités par les élèves étaient renvoyés aux professeurs pour correction par le même canal. De mon point de vue, cela n'a pas été bénéfique. Car les corrigés étaient plaqués sans aucune explication et certains exercices restaient incompréhensibles malgré tout[9].

Les parents d'élèves, enseignants et superviseurs pédagogiques abondent dans le même sens que cette apprenante. Aliou Mohamadou, Inspecteur pédagogique régional de Philosophie à l'Extrême-Nord, par ailleurs enseignant au Collège Abou Daoud de Maroua révèle que :

> Pendant le confinement, ma collègue et moi avons été invités par l'administration de l'établissement à déposer les cours à l'intention des élèves dans les forums WhatsApp créés à cet effet et à travailler régulièrement en ligne avec eux. Mais nous avons été surpris par l'absence totale de réactions des apprenants aux cours et exercices proposés. À la reprise des classes, ils ont avoué n'avoir rien appris. Il a alors fallu tout reprendre[10].

Kouakep Yannick, parent d'élèves, ancien Inspecteur pédagogique régional du MINESEC et enseignant-chercheur de Mathématiques à l'université de Ngaoundéré observe pour sa part que :

> Au primaire, les cours étaient bien montés et l'un des enseignants était très cultivé. Ma fille, élève du CM2 a suivi environ 90% de ces cours. Elle a beaucoup aimé et ses résultats semblent éloquents à propos. Elle a été 2e sur les 672 candidats inscrits au concours d'entrée en 6e dans son sous-centre et 1ère de son centre au CEP. Le seul problème était le suivi des devoirs donnés à faire à domicile pour la prochaine séance. Par contre, au secondaire, il y avait beaucoup de commentaires inutiles de la part de certains enseignants (Exemple : « Que font les filles en génie civil ?). Un des enseignants de Mathématiques a même dispensé une notion hors programme en 3e. Au lieu de la « méthode par substitution », elle a traité de la « méthode par combinaison ». Qui plus est, elle n'appliquait pas du tout l'APC[11].

De ces commentaires de la conduite des cours à la télévision et à la radio, quatre problèmes méthodologiques inhérents aux mécanismes de continuité pédagogique à l'ère de la COVID-19 peuvent être dégagés. Les deux premiers concernent directement l'enseignement-apprentissage. Il s'agit notamment du remplacement des cours en présentiel par la simple mise des résumés des leçons à la disposition des élèves et du non-respect des méthodes d'enseignement recommandées. Cela signifie *grosso modo*

[9] *Idem.*

[10] Entretien réalisé avec Aliou Mohamadou, Inspecteur pédagogique régional de Philosophie à l'Extrême-Nord et enseignant au Collège Privé Islamique Abou Daoud de Maroua. Maroua, le 18 juillet 2020.

[11] Entretien réalisé avec Kouakep Yannick, parent d'élèves, ancien Inspecteur pédagogique régional du MINESEC et enseignant-chercheur de Mathématiques à l'Université de Ngaoundéré. Ngaoundéré, le 19 août 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

que les activités d'enseignement-apprentissage ont été négligées. La pédagogie active a été abandonnée au profit de la méthode transmissive qu'Adolphe Ferrière cité par Mazalto (2012) critique en ces termes :

> Et sur les indications du Diable on créa l'école. L'enfant aime la nature, on le parqua dans des salles closes. L'enfant veut voir son activité servir à quelque chose, on fit en sorte qu'elle n'ait aucun but. Il aime bouger, on l'oblige à se tenir immobile. Il aime manier des objets, on le mit en contact avec des idées. Il aime se servir de ses mains, on ne mit en jeu que son cerveau. Il aime parler, on le contraignit au silence. Il voudrait raisonner, on le fit mémoriser. Il voudrait chercher la science, on la lui servit toute faite. Il voudrait s'enthousiasmer, on inventa la punition… (Mazalto, 2002, p. 29).

Les situations qui découlent de cette approche dogmatique de l'enseignement sont deux : la transmission des connaissances par l'enseignant et leur réception par les apprenants. Avec elle, il n'y a pas d'appropriation véritable des savoirs par les élèves. Pour être efficace, l'enseignement devrait plutôt se faire suivant la démarche d'enseignement explicite. Celle-ci accorde une place importante à l'activité du sujet apprenant, favorise l'impulsion et l'éveil de son esprit et, finalement, lui permet d'apprendre à apprendre. Contrairement à l'enseignement magistral axé sur la simple transmission du contenu, il procède par le questionnement, la rétroaction ou l'échange de feedbacks constants tout au long de la démarche, pour s'assurer que les actions effectuées par les élèves seront adéquates (Bissonnette & Richard, 2005).

Les deux autres fragilités méthodologiques des mécanismes de continuité pédagogique à l'ère de la COVID-19 se rapportent à l'évaluation. La première est le plaquage des corrigés des exercices traités à la maison par les élèves sans aucun souci d'explication ni de suivi individualisé. Pourtant, l'évaluation, quelle qu'elle soit, ne devrait pas être une fin en soi. Elle ne devrait non plus être un simple moyen d'occuper. Elle devrait plutôt être un détour pour provoquer l'apprentissage chez le sujet apprenant. Dans cette perspective, elle devrait obéir aux mêmes règles méthodologiques que l'enseignement lui-même, c'est-à-dire de manière participative et inclusive. Quant à la seconde fragilité méthodologique liée à l'évaluation, elle tient au suivi différé des devoirs donnés à faire à la maison. Normalement, après les devoirs, les enseignants devraient immédiatement en faire le compte-rendu de correction aux apprenants et proposer les remédiations qui s'imposent. Cela leur permettrait d'être fixés sur leurs acquis et d'envisager les efforts supplémentaires qu'ils devraient fournir pour progresser. Ce problème de suivi différé est d'autant plus profond que, présentant le déroulement des « Activités de soutien aux candidats CEP session 2020 » mises en œuvre par la Délégation régionale de l'éducation de base de l'Extrême-Nord, Samba Symplice, note en substance que :

> Ces activités ont consisté en des exercices de révision que la population-cible devait traiter à la maison, pendant la période de confinement. Les

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

> enseignants se sont chargés de les corriger en salle, après la réouverture des écoles, entre le 1er juin et le 17 juillet[12].

Étant entendu qu'au Cameroun les établissements scolaires ont été fermés du 17 mars au 31 mai 2020, il se dégage de ce commentaire que les exercices (en principe) traités à la maison pendant cette période n'ont été corrigés que 84 jours après. Il y a ainsi une intervention inappropriée des enseignants avant (par la consigne) et après le processus d'enseignement-apprentissage (par la correction), comme dans l'éducation scolastique. Pour être efficace, l'évaluation devrait tenir compte de cette remarque fondamentale que fait Gisèle de Failly citée par Mazalto (2002) :

> Il ne s'agit pas de les [les apprenants] laisser livrés à eux-mêmes dans l'action : si, dans l'éducation traditionnelle, le maître intervient avant (par les consignes) et après (par la correction), l'éducation nouvelle préconise une intervention pendant [le processus d'enseignement-apprentissage], pour accompagner, pour guider les élèves vers la voie de la réussite (Mazalto, 2002, p. 29).

Finalement, force est de constater que les mécanismes d'adaptation à la pandémie de la COVID-19 au Cameroun septentrional ont réduit l'enseignement à une simple transmission des savoirs. Adopter une telle approche réductrice n'est ni plus ni moins que méconnaître totalement cette activité complexe que constitue l'enseignement. Car, comme le souligne l'Organisation du baccalauréat international, si un enseignement en ligne efficace est différent d'un enseignement traditionnel (en présentiel) et que la question n'est pas de savoir si les méthodes d'enseignement sont égales, la FOAD exige néanmoins que les enseignants surveillent les activités en ligne de leurs élèves plus étroitement que dans des situations normales en classe.[13] Pour une plus grande efficacité, l'utilisation des approches nouvelles et innovantes telles que les technologies de l'information, l'apprentissage numérique et les solutions et plateformes en ligne devrait être faite de manière idoine. Dans cette perspective, les équipes enseignantes devraient davantage penser la cohérence de leurs pratiques afin d'assurer la pertinence, l'accessibilité, l'inclusion et l'équité de l'éducation assurée à distance.

3.2 Les problèmes d'accessibilité, d'inclusion et d'équité

L'accessibilité, l'inclusion et l'équité constituent des fragilités non négligeables de l'éducation assurée à distance au Cameroun septentrional pendant la fermeture des classes liée à la pandémie de la COVID-19. Qu'il s'agisse de « l'école à la télé », des cours et exercices pratiques diffusés à travers la radio, les sites Internet ou les forums WhatsApp, les problèmes restent presque intacts. L'explication de cette situation réside d'abord dans l'indisponibilité des commodités essentielles préalables, notamment

[12] Entretien réalisé avec Samba Symplice, Inspecteur coordonnateur régional de bilinguisme à la Délégation régionale de l'éducation de base de l'Extrême-Nord, coordonnateur régional des « Activités de soutien aux candidats CEP session 2020 ». Maroua, le 17 juillet 2020.

[13] Organisation du Baccalauréat International (IB). (Mars 2020). Assurer la continuité pédagogique avec l'apprentissage et l'enseignement en ligne – Guide à l'intention des établissements scolaires. Consulté le 18 juillet 2020 sur *https://ibo.org/.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

celle de l'énergie électrique dans les zones reculées. Une étude menée par la délégation régionale des enseignements secondaires de l'Extrême-Nord a par exemple révélé que près de la moitié des établissements fonctionnels de la région au titre de l'année scolaire 2019-2020 sont situés dans des localités non couvertes par le réseau électrique. Le tableau ci-dessous présente leur situation par département.

Tab. 1 : Situation des établissements secondaires de l'Extrême-Nord se trouvant dans des zones non couvertes par le réseau électrique par département en 2019-2020
Source : Termes de référence de mise en œuvre des programmes éducatifs alternatifs pour cause de COVI-19 en faveur des élèves des enseignements secondaires de la région de l'Extrême-Nord.

Départements	Établissements		Établissements hors réseau électrique			
	Nombre	*Effectif des élèves*	*Nombre*	*%*	*Effectifs des élèves*	*%*
Diamaré	72	51 203	14	19,44	6 634	12,95
Logone et Chari	30	13 784	14	46,66	6 386	46,32
Mayo Danay	104	52 762	60	57,69	28 494	54,00
Mayo Kani	69	38 739	25	36,23	14 603	37,69
Mayo Sava	30	18 365	13	43,33	9 023	49,13
Mayo Tsanaga	74	43 575	45	60,81	24 514	56,25
Total régional	379	218 428	171	45,11	89 654	41,04

Ce tableau révèle que 171 établissements secondaires de l'Extrême-Nord sur les 379 fonctionnels, soit 45,11% de l'effectif total, sont situés dans des zones non couvertes par le réseau électrique. L'indisponibilité de cette commodité importante à l'enseignement-apprentissage et à la formation en ligne affecte directement 41,04% des apprenants de cette partie du pays, soit 89 654 élèves. Pour ces derniers, faire l'école à travers la radio ou la télévision, être régulièrement connecté pour recevoir des cours et échanger avec les enseignants et les camarades constituent un défi majeur.

Une autre explication des problèmes d'accessibilité, d'inclusion et d'équité que posent les mécanismes mis en œuvre pour assurer la continuité pédagogique au Nord Cameroun tient à l'indisponibilité chez les apprenants des ressources essentielles. En fait, pour être efficace, l'enseignement en ligne exige que certaines ressources nécessaires soient préalablement fournies pour permettre aux élèves d'apprendre en ligne de manière autonome. Il s'agit entre autres de l'accès à des appareils adaptés à ce mode d'apprentissage, de l'accès à Internet et bande passante adéquate en termes de vitesse pour fluidifier les activités synchrones et assurer un retour d'information efficace, c'est-à-dire une mise au point automatique ou régulière avec les apprenants.[14] Mais la majorité des élèves du Cameroun septentrional ne disposent pas de ces ressources essentielles. De manière globale, ils sont victimes de fracture numérique. Alors que certains d'entre eux ont un accès très limité aux informations numériques, les autres en sont carrément exclus. L'explication de cette situation réside dans la pauvreté ambiante, mais aussi dans le caractère marginal des sacrifices que les parents sont souvent prêts à consentir pour l'éducation de leurs progénitures. Les conséquences en sont les résultats peu reluisants et la baisse notoire des performances aux évaluations certificatives de la session 2020.

[14] *Idem.*

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

3.3 La baisse des performances des apprenants aux examens officiels

L'analyse des résultats des examens officiels de la session 2020 montre une baisse générale des taux de réussite des apprenants par rapport à ceux de la session 2019. Au Cameroun septentrional, cette baisse est couplée à une performance particulièrement médiocre. Le tableau ci-après présente par exemple les statistiques de réussite au Brevet d'études du premier cycle (BEPC) ordinaire et au Certificat d'aptitude professionnelle des sciences et technologies du tertiaire (CAP/STT) par région.

Tab. 2 : Statistiques de réussite au BEPC ordinaire et au CAP/STT 2020 par région. *Source : Direction des examens, des concours et de la certification (DECC) du Ministère des enseignements secondaires, août 2020.*

Statistiques de réussite au BEPC ordinaire						
Rangs	Régions	Présents	Admis	% 2020	% 2019	Écart
1er	Nord-Ouest	86	67	77,91	91,6	- 13,69
2e	Littoral	40 009	30 356	75,87	85,7	- 09,83
3e	Sud-Ouest	276	204	73,91	79,37	- 05,45
4e	Centre	52 969	37 885	71,52	81,27	- 09,75
5e	Ouest	32 355	20 940	64,72	77,52	- 12,80
6e	Sud	8 184	5 275	64,46	76,68	- 12,22
7e	Est	8 430	5 048	59,88	74,28	- 14,40
8e	Adamaoua	8 424	4 780	56,74	71,82	- 15,08
9e	Nord	19 992	8 386	41,95	59,73	- 17,78
10e	Extrême-Nord	35 637	12 658	35,52	51,26	- 15,74
TOTAL BEPC		206 362	125 599	60,86	73,26	- 12,40
Statistiques de réussite au CAP/STT						
Rangs	Régions	Présents	Admis	% 2020	% 2019	Écart
1er	Sud-Ouest	176	124	70,45	80,76	-10,80
2e	Est	1 083	638	57,06	57,43	00,37
3e	Nord-Ouest	171	95	55,56	77,68	-22,12
4e	Centre	3 797	2 030	53,46	66,95	-19,49
5e	Sud	918	489	51,27	54,02	-04,75
6e	Littoral	2 766	935	52,94	69,41	-16,47
7e	Ouest	2 713	1 107	40,80	56,76	-15,36
8e	Adamaoua	587	292	34,41	50,48	-15,67
9e	Nord	1 690	352	32,29	42,90	-10,61
10e	Extrême-Nord	1 235	384	30,12	38,28	-08,16
TOTAL CAP/STT		13 576	6 336	46,67	59,61	-12,94

Il se dégage de ce tableau qu'à l'échelle du pays, le taux de réussite au BEPC ordinaire 2020 a baissé de 12,40% par rapport à celui de la session 2019. Les trois régions septentrionales du Cameroun occupent les trois dernières places du palmarès des régions, avec des taux de réussite de 56,74% dans l'Adamaoua, 41,95% dans le Nord et 35,52% à l'Extrême-Nord. Si ces régions occupent régulièrement ces dernières positions depuis plus de dix ans, force est cependant de reconnaître qu'elles ont enregistré des baisses plus drastiques de leurs taux de réussite. Largement au-dessous de la moyenne

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

nationale, cette baisse est de 15,08% dans l'Adamaoua, 17,78% dans le Nord et 15,74% dans l'Extrême-Nord. La chute moyenne de la performance des élèves dans la zone est de 16,2%.

Au CAP/STT, ce tableau montre que le taux de réussite national a chuté de 12,94%. Les trois régions septentrionales du Cameroun enregistrent, elles, une baisse moyenne de 11,48%, ce qui est en-deçà de la moyenne nationale. Elles restent cependant les trois lanternes rouges du classement. Leurs pourcentages de réussite de 2020 oscillent entre 30,12% (Extrême-Nord) et 34,41% (Adamaoua), alors que ceux des autres régions, excepté celle de l'Ouest (40,80%), sont supérieurs à 50%.

Au niveau des examens gérés par l'Office du baccalauréat du Cameroun (OBC), les statistiques publiées par la direction de cette structure indiquent qu'à l'examen du baccalauréat de l'enseignement secondaire général, le Cameroun a enregistré un taux de réussite général de 47,22% contre 60,50% en 2019, soit une baisse de 13,28%. Cette baisse est de 12,13% dans l'Adamaoua (44,26% contre 56,39%), 17,20% dans l'Extrême-Nord (27,82% contre 45,02%) et de 14,97% dans le Nord (34,82% contre 49,79%).[15] De prime abord, il apparaît que les régions septentrionales sont dans la même dynamique nationale et que rien ne les distingue notablement des autres régions du pays. Mais lorsqu'on considère les taux de réussite, notamment en ce qui concerne l'Extrême-Nord et le Nord, il ressort qu'en 2020, ces régions ont enregistré leurs performances les plus basses depuis 2005. Leurs derniers taux de réussite les plus faibles au baccalauréat de l'enseignement général remontaient à 2017 et se chiffraient respectivement à 33,42% et à 29,13% (Panya Padama, 2018, p. 305-306).

Au probatoire de l'enseignement général, le taux de réussite national est de 31,22% contre 43,82% en 2019, soit une baisse de 12,60%. Dans les régions septentrionales, cette baisse est de 03,48% dans l'Adamaoua (35,11% contre 38,59), 13,33% dans l'Extrême-Nord (19,94% contre 33,27%) et 11,26% dans le Nord (27,39% contre 38,65%).[16]

L'explication de la performance peu reluisante et de la baisse globale considérable des taux de réussite observée aux examens 2020 tient d'abord aux fragilités des mécanismes d'adaptation à la COVID-19 mis en œuvre. En outre, dans les régions septentrionales, s'ajoutent la précarité du cadre d'apprentissage en termes d'infrastructures, d'équipements et de personnels, ainsi que des obstacles liés à l'origine sociale et à la qualité approximative du management pédagogique. Ces facteurs conjoncturels ainsi combinés pénalisent particulièrement les élèves des zones rurales et ceux issus des familles modestes. Il en résulte une exacerbation des problèmes préexistants d'égalité des chances scolaires : égalité des chances d'accès, égalité des chances de réussite pendant le cursus et égalité des chances d'insertion sociale à la sortie de la formation (Panya Padama, 2018, p. 30). Car, comme le précise la Banque Mondiale, dans le cadre des mécanismes d'adaptation au contexte de la COVID-19, la pratique consistant à offrir des services alternatifs d'apprentissage à distance donne de meilleurs résultats

[15] Directeur de l'Office du baccalauréat du Cameroun. (11 septembre 2020). Statistiques comparatives des résultats de l'examen baccalauréat de l'enseignement général des sessions 2020 et 2019.

[16] Directeur de l'Office du baccalauréat du Cameroun. (24 septembre 2020). Note N° 512/N/OBC/D/DI-VEX/CEESG portant statistiques brutes des résultats de l'examen Probatoire de l'enseignement général session 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

chez les élèves issus de ménages à meilleure connectivité et à compétences numériques plus élevées à la base. En conséquence, ceux qui sont déjà défavorisés prennent encore davantage de retard.[17]

Conclusion

L'objectif de cette étude consistait à montrer que la COVID-19 a hypothéqué la qualité du processus d'enseignement-apprentissage dans les écoles primaires et secondaires du Cameroun septentrional. Au terme de cette analyse, force est de constater qu'assurer la continuité pédagogique malgré la crise sanitaire a vite préoccupé le gouvernement, ses partenaires et les services déconcentrés de l'État. Dans cette perspective, divers mécanismes régionaux et nationaux d'adaptation ont été déployés. Ils tiennent notamment en des programmes alternatifs d'enseignement à distance combinant les modèles synchrone et asynchrone mis en œuvre à travers la radio, la télévision, des forums WhatsApp, ainsi que des plates-formes e-learning. Toutefois, en dépit de la diversification des acteurs et du développement varié de leurs interventions, la qualité de l'enseignement-apprentissage est restée aléatoire. Des problèmes de pertinence des méthodes adoptées, de suivi différé des devoirs donnés à faire à la maison, d'accessibilité, d'inclusion et d'équité de cette éducation assurée à distance sont notamment déplorés. Finalement, une baisse notoire des performances des élèves a été enregistrée aux examens officiels de la session 2020. Pour une meilleure efficacité des programmes éducatifs alternatifs mis en œuvre du fait de la COVID-19, l'étude suggère la prise en compte des réalités particulières des régions affectées, notamment en ce qui concerne les établissements de l'arrière-pays, ainsi que la considération de cette caractéristique fondamentale de l'action pédagogique qui n'est pas tant d'enseigner, mais plutôt de veiller à ce que les élèves apprennent, de favoriser le développement cognitif des apprenants.

Références bibliographiques

Bachelard, Gaston (1938), *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective,* Vrin, Paris, 1938.

Banque Mondiale (2020), Note d'orientation sur la riposte des systèmes éducatifs au COVID19, https://documents1.worldbank.org/curated/en/862901586546293432/Guidance-Note-on-Education-Systems-Response-to-COVID19.pdf (consulté le 16 juillet 2020).

Bissonnette, Steve ; Richard, Mario ; Gauthier, Clermont (2005), Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés, *Revue française de pédagogie*, No 150, p. 87-141.

Bissonnette, Steve ; Richard, Mario (2005), Le cognitivisme et ses implications pédagogiques. In Morin, Gaëtan (dir.), *La pédagogie – Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Chenelière Éducation, Québec, p. 317-329.

BUCREB, 3e RGPH, Volume II : Analyse thématique. Situation socioéconomique des personnes vivant avec un handicap, _http://www.bucreb.cm/index.php/fr (_Consulté le 02 janvier 2021).

Commission Européenne (2019), Éducation en situations d'urgence dans les opérations d'aide humanitaire financées par l'UE, DG ÉCHO. Document de politique thématique, No 06.

[17] Banque Mondiale. (25 mars 2020). Note d'orientation sur la riposte des systèmes éducatifs au COVID19. Consulté le 16 juillet 2020 sur *https://pubdocs.worldbank.org.*

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

Cusset, Pierre-Yves (2014), Les pratiques pédagogiques efficaces. Conclusions de recherches récentes, https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/doc_de_travail_12aout_vupyc-11-09.pdf (consulté le 13 septembre 2020).

Délégation régionale de l'éducation de base du Nord. (30 mars 2020), Budget détaillé du programme éducatif alternatif pour cause de COVID-19 en faveur des élèves de l'éducation de base de la région du Nord, Avril-juin 2020.

Délégation régionale de l'éducation de base de l'Extrême-Nord (Mai 2020) Activités de soutien aux candidats CEP session 2020, Exercices des candidats, Français.

Délégation régionale de l'éducation de base de l'Extrême-Nord. (Mai 2020). Activités de soutien aux candidats CEP session 2020. Guide du facilitateur.

Délégation régionale des enseignements secondaires de l'Extrême-Nord (4 avril 2020) Termes de référence de mise en œuvre des programmes éducatifs alternatifs pour cause de COVI-19 en faveur des élèves des enseignements secondaires de la région de l'Extrême-Nord, Avril-juin 2020.

Develay, Michel (1922), *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF éditeur, Paris, 1992.

Lambo Ebelle, Darren (27 juin 2020), Cameroun : COVID-19- L'UNESCO remet du matériel informatique au MINESEC pour les cours à distance, https://www.camer.be/81025/11:1/.htlm (consulté le 19 juillet 2020).

Mazalto, Maurice, *Diriger un établissement scolaire. L'éducation nouvelle au quotidien,* L'Harmattan, Paris, 2002.

Nohra, Fouad, *Politiques éducatives, émancipation humaine et inégalités sociales dans les pays en développement,* L'Harmattan, Paris, 2010.

Panya Padama, *Évolution de la carte scolaire de l'enseignement secondaire au Nord Cameroun : 1948-2018,* Cheikh Anta Diop (Edi-CAD), Douala, 2018.

Perrenoud, Philippe (1995), « Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève », *Pédagogie- collégiale*, vol. 9, No 2, p. 6-10.

Piaget, Jean, *L'équilibration des structures cognitives,* PUF, Paris, 1975.

Reboul, Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre ?* PUF, Paris, 1991.

Taptue, Pierre Célestin (2020), La continuité de l'école par temps de COVID-19. https://www.researchgate.net/publication/341575160_LA_CONTINUITE_DE_L'ECOLE_PAR_TEMPS_DE_COVID-19 (consulté le 6 novembre 2020).

Tremblay, Raymond Robert (2003), « Quelques enjeux relatifs à l'enseignement des compétences », *Pédagogie collégiale, vol.* 17, No 2, p. 27-30.

UNESCO (11 avril 2020), COVID-19. Un aperçu des stratégies nationales d'adaptation relatives aux examens et évaluations à enjeux élevés, Document de travail. Secteur de l'éducation, https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-covid-19-ed-Webinar-4-working-document-fr.pdf (consulté le 18 juillet 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