Conclusion

Leçons de la pandémie de COVID-19 : Perspectives pour l'avenir de l'éducation en Afrique

Sii Marie PASCALE (1), Emmanuel BÉCHÉ(2)

(1) Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Yaoundé 1, Cameroun,
(2) École Normale supérieure, Université de Maroua, Cameroun

Les vingt contributions qui constituent cet ouvrage collectif, ont permis d'esquisser une physionomie et un état des lieux des écoles africaines aux heures les plus critiques du COVID-19 (mars – juillet 2020). Dépeint à partir de plusieurs cas représentatifs du continent, ce portrait est constitué de deux principales dimensions. La première qui se révèle dans les dix premiers chapitres, a rendu compte des dispositifs éducatifs de lutte contre le COVID-19, de la gestion de ces dispositifs et de la résilience socioéducative des enseignants et apprenants en Afrique. En même temps, cette dimension a décrit les caractéristiques humaines, technologiques et socioéconomiques de ces dispositifs, mais aussi leur légitimité en termes d'adhésion, d'efficacité et de durabilité auprès des populations éducatives africaines.

Quant à la seconde dimension qui transparaît dans les dix derniers chapitres, elle a examiné les diverses façons dont les écoles en Afrique ont géré l'enseignement-apprentissage durant la pandémie du COVID-19. À ce niveau, nous avons mis l'accent sur trois éléments : les singularités des pratiques éducatives induites par l'impératif de la continuité scolaire pendant la pandémie, les limites de ces pratiques en termes d'inégalités et pertes d'apprentissage, et la nécessité de transformer l'école africaine sur le plan de l'inclusion et la technologie. De ce compte-rendu, nous avons profilé cinq conclusions importantes.

1 L'indéniable impact du COVID-19 sur l'éducation en Afrique

La première conclusion est qu'indéniablement, la pandémie du COVID-19 et les mesures de distanciation prises pour l'endiguer ont sévèrement impacté l'éducation en Afrique. Les chocs encaissés par les écoles africaines se sont fait ressentir à plusieurs niveaux : planification et administration scolaires, technologies éducatives, capacités structurelles d'accueil et pédagogie. De la perturbation des calendriers et rythmes scolaires aux pertes d'apprentissage, en passant par la mise à l'épreuve des capacités managériales et le déficit des solutions technologiques de la continuité pédagogique, les écoles africaines ont vécu une incertitude pédagogique sans précédents.

Même à la reprise des classes post-COVID-19, ces écoles ont été confrontées à l'inadéquation entre les capacités structurelles des salles de classe et les mesures de distanciation sociale de lutte contre la pandémie. La contribution de Marios Gabain Weladji Fongang, par exemple, a permis de décrire la période pandémique comme « la plus grande perturbation des systèmes éducatifs » africains, traduisant à quel point ils étaient fragiles et désarmés face à la crise du COVID-19. Dans beaucoup de pays, comme l'ont rappellé Amadou Zan Traoré et Nassoum Yacine Traoré, le COVID-19 est venu exacerber les maux structurels des systèmes éducatifs africains, historiquement en proie à de multiples crises : pauvreté, conflits armés, terrorisme, crises sociopolitiques et migrations.

Dans « cette paralysie » éducative, il était, comme l'a montré Angeo Djistera Andrianasy à partir du cas malgache, impossible de faire du numérique éducatif un dispositif efficace de continuité pédagogique. Car, comme dans plusieurs pays à l'image du Cameroun, la pandémie a fait réapparaître d'importantes difficultés au rang desquelles Astadjouma Maidoki a pointé les déficits socioéconomiques, techniques, électriques et numériques chez les enseignants et étudiants. Ces déficits ont été des barrières qui, selon Jacob Gnammou et Emmanuel Sambieni N'Koué, expliquent pourquoi malgré son implémentation, le numérique éducatif avait plutôt contribué à entraver les apprentissages au Bénin. Les contributions de Joseph Désiré Mfomo Mballa et Hassana Hamidou, de Jean B. Murhega et d'Adrien Bitong ont abouti aux conclusions similaires : Outre d'avoir été une solution, le recours au numérique éducatif a exposé l'état défaillant des systèmes éducatifs africains.

2 L'Afrique : un terreau fertile des réponses éducatives au COVID-19

La deuxième conclusion de notre ouvrage collectif est que, malgré le choc subi, l'Afrique a été un terreau fertile des réponses éducatives profuses et dynamiques aux effets du COVID-19. Tous les auteurs ayant contribué à ce projet, sont unanimes sur le fait qu'en dépit de ses déficits sociotechniques, économiques et pédagogiques, l'Afrique a été capable d'imaginer et développer des stratégies inédites de lutte contre le COVID-19 dans le secteur de l'éducation.

D'ailleurs, en brossant ces différentes stratégies sur le continent, Emmanuel Béché a permis de souligner leur caractère ingénieux, audacieux et innovant, tout en démontrant à certains égards à quel point « le bas » était capable d'adapter des outils du

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

quotidien pour assurer sa continuité scolaire et sa résilience éducative. Or, dans le même temps, les moyens déployés par « le haut » peinaient à être efficaces au sein des populations technologiquement et économiquement défavorables. Aussi, en examinant la place des élèves tchadiens au cœur des stratégies de continuité pédagogique, Jean-Pierre Kila Roskem, Mahamat Fouddah Djourab et Patrick Ndiltah, ont relevé qu'elle est portée par deux piliers : les volontés individuelles et collectives de contribuer au changement et l'impératif de survie éducative dans un contexte socioal et économique déjà tendu. Ils ont qualifié ces différentes actions de « manœuvres » et de « débrouillardise », qui tirent profit des contextes quotidiens et des moyens disponibles dans une logique de « faisons avec ».

Adrien Bitond est aussi allé dans ce sens en parlant de « solitudes interactives », deux termes contradictoires pour désigner l'engagement pédagogique des étudiants et la technologisation des interactions éducatives dans un contexte de confinement et de fractures numériques. De la même manière, en mettant en évidence le rôle des « domiciles » dans la continuité pédagogique au Sénégal, Mamadou Abasse Diop a montré comment ces derniers ont été pourvoyeurs d'interactions pédagogiques intenses et de proximité dans un contexte de crise. Les domiciles étaient d'ailleurs progressivement devenus, tout au long du COVID-19 dans ce pays, l'alternative la plus crédible et populaire. De leur côté, Diomande Bourahima et Ouattara Aboubakar Djakaridja ont étudié ces manœuvres comme des opportunités, c'est-à-dire le fait de transformer les logiques de la crise en des outils de gains socioéconomiques, pédagogiques et de positionnement privilégié sur le marché technologique.

3 Au-delà de leur profusion, une faible mise en œuvre des réponses éducatives au COVID-19 en Afrique

Cependant, malgré leur profusion, les réponses éducatives au COVID-19 en Afrique ont néanmoins été faiblement mises en œuvre. C'est la troisième conclusion à laquelle aboutit notre ouvrage collectif. La contribution de Harold Gael Njouonang Djomo a, d'ailleurs essentiellement, pointé les lacunes observées dans la mise en œuvre de ces réponses. Il a ainsi retenu l'inégal accès aux outils des formations à distance, la faible couverture géographique de l'électricité, Internet et signal radio et télévisuel, sans oublier le faible niveau de préparation des élèves et enseignants à l'utilisation des plateformes d'enseignement à distance et le déficit d'accompagnement institutionnel. En gros, il s'est intéressé à interroger la couverture géographique des réponses officielles et institutionnelles au COVID-19 dans le domaine de l'éducation, qu'il juge très limitée. D'où une invitation à renouveler le sens de la notion de l'accès à l'éducation surtout en contexte de crise, qui pourrait aussi, selon lui, désigner l'accès aux outils qui permettent d'accéder à l'éducation.

Dans le même sens, Diomande Bourahima et Ouattara Aboubakar Djakaridja ont montré que les difficultés rencontrées dans l'utilisation des outils de continuité pédagogique en Afrique donnent une idée sur l'ampleur des perturbations des apprentissages et le bouleversement des acquisitions pédagogiques. Comme l'ont fait respectivement remarquer Panya Padama et Angelo Djistera Andrianasy, la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage avait été aléatoire, fracturée et déstructurée dans plusieurs 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

droits comme le Cameroun, le Madagascar ou le Tchad, ce qui a été un facteur de revitalisation des inégalités éducatives.

En s'intéressant à cet aspect, Soré Zacharia a aussi examiné les inégalités à l'âge du COVID-19 dues à la faible mise en œuvre des mesures de continuité éducative. Pour expliquer cela, il a notamment montré que, contrairement aux enfants issus de familles plus pauvres, ceux issus de familles éduquées, économiquement stables et technologiquement supérieures n'avaient aucune difficulté à « trouver des stratégies d'apprentissage alternatives » dans le contexte du confinement. Par ailleurs, face à ces inégalités, Jean B. Murhega, Joseph Désiré Mfomo Mballa et Hassana Hamidou ont aussi respectivement permis de décrire l'utilisation des technologies numériques dans l'éducation dans les contextes de crise comme « une menace pour les plus vulnérables ». Il s'est alors avéré plausible, comme le concluent Mamadou Abasse Diop, Gnammou Jacob et N'Koué Emmanuel Sambieni, de considérer les contraintes économiques et sociales, les déficits d'appropriation des technologies de la distance et la fracture entre la culture scolaire et la culture numérique comme les facteurs des inégalités accrues lors du COVID-19 en Afrique.

4 Quand les gouvernants africains peinent à capitaliser sur les réponses éducatives profuses lors du COVID-19 en vue d'une « école du futur »

Les trois conclusions ci-dessus donnent l'impression de jauger les mesures de continuité pédagogique à l'ère du COVID-19 en Afrique dans une balance quasi-équilibrée. L'un des côtés porterait la richesse et l'ingéniosité de ces mesures pendant que l'autre côté étendrait leurs limites en termes d'inégalité et de faible portée. Cependant, comme le montre notre quatrième conclusion, ni les limites ni les richesses de ces réponses n'ont fait l'objet de capitalisation par les gouvernants africains dans la perspective d'une « école du futur ».

Emmanuel Béché a d'ailleurs relevé une certaine incapacité de la part des systèmes éducatifs africains à tirer profit des acquis obtenus à l'ère du COVID-19 pour en faire des solutions durables pour le développement de l"éducation. À la place, la plupart des initiatives prises pour faire face aux défis du coronavirus dans le secteur de l'éducation ont disparu avec la mitigation de la pandémie. De même, les chocs vécus sur le plan technologique et éducatif n'ont plus fait l'objet d'attention en vue d'y proposer des dispositifs alternatifs durables. Ce manque d'audace à traduire les réponses en termes de projets structurants ou à opposer une réponse structurelle aux lacunes vécues donnent aujourd'hui l'impression d'un « retour à la case de départ ». Cette impression signifierait qu'en cas d'une potentielle crise de même nature, les écoles africaines feraient de nouveau face aux mêmes hésitations, mêmes conséquences, mêmes peurs et mêmes craintes.

Astadjouma Maidoki croit pouvoir en trouver la raison. Pour elle, tant que les solutions numériques seront marginales dans les parcours de formation, les espoirs de leur intégr ation structurée resteront toujours peu crédibles. Russel Ponty Zambo, lui, en a trouvé l'explication dans les axes de prise de décisions lors du COVID-19 : un axe

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

central qui privilégie les normes et un axe périphérique éparse, qui ont été faiblement coordonnés et éphémères.

5 De la nécessaire transformation de l'école en Afrique

Malgré la faible mise en œuvre des mesures de lutte contre le COVID-19 dans le secteur de l'éducation, les contributions de cet ouvrage s'accordent sur le fait que le contexte pandémique a mis en lumière la nécessité de transformer l'école en Afrique pour la préparer à mieux affronter les défis du futur. Comme l'ont si bien monté Traoré Amadou Zan et Traoré Nassoum Yacine, le coronavirus en Afrique a été tel un déclic pour approfondir et généraliser la réforme et la numérisation de son éducation.

Asta Djouma Maïdoki a aussi permis de soulèver la même conclusion. En fait, l'une des invitations à laquelle cet ouvrage convie, est de repenser le modèle traditionnel de l'éducation autant sur le plan de structure, de politique et de mission que de contenu et de didactique. Jacob Gnammou et Emmanuel Sambieni N'Koué ont également suggéré, dans ce sens, de construire un nouveau modèle de l'éducation, qui passe notamment par le réexamen de sa politique générale, le renouvellement des programmes et méthodes d'évaluation et l'investissement dans les technologies numériques inclusives. Ce modèle éducatif devrait aussi reposer sur les partenariats publics-privés, le partage d'expériences et connaissances et l'accès de tous à une éducation de qualité.

Quant à Gervais Patrick Onana Benene, Armand Didier Mbog Djom et Marie Pascale Sii, le nouveau modèle éducatif qu'ils ont suggéré, est une éducation planifiée multifactorielle et dotée structurellement d'unités de prise en charge psychologique. De même, partant du contexte tchadien, Vincent de Paul Allambademel a, lui, débouché, sur une conclusion qui insiste sur l'importance d'une chaîne éducative panafricaine. Cette chaîne devrait, selon lui, être capable de tenir compte de la pluralité des contextes et de la diversification des cadres d'apprentissage, en tant qu'une clé pour transformer l'éducation en Afrique du point de vue de sa démocratisation. De son côté, Marios Gabain Weladji Fongang a insisté sur une intégration poussée et généralisée des technologies éducatives.

Dans un sens relativement différent, Adèle Douanla et Emmanuel Béché ont vu dans la situation pandémique, une occasion de « bouleverser » profondément l'éducation en Afrique. Adèle Douanla a ainsi proposé la reconfiguration du « triangle pédagogique ». Pour elle, l'usage des technologies dans l'école durant la pandémie montre la nécessité d'intégrer dans ce triangle, la notion de groupe et du collectif qui, bien qu'elle induise des exigences tutorales, est propre à favoriser l'autonomie des apprenants y compris en situation de crise. Quant à Emmanuel Béché, il a ouvert la voie au design d'une version pédagogique de WhatsApp, qu'il appelle « WhatsApp Education ». Doté des propriétés pédagogiques, ce nouveau produit garderait ses propriétés fondamentales de messagerie instantanée, tout en étant orientées vers des objectifs éducatifs. Il a ainsi montré que l'acceptabilité sociale de WhatsApp en Afrique est à même de faire de « WhatsApp Education », un dispositif à la fois extrêmement pédagogique et profondément relationnel. Cependant, comme l'a nuancé Angelo Djistera Andrianasy, pour transformer l'éducation en Afrique à partir des leçons tirées du COVID-19, il faut au préalable « résoudre les problèmes structurels et fondamentaux » de cette éducation.

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