

L'éducation de base au Cameroun à l'épreuve de la COVID - 19 : le mythe de la continuité pédagogique

Basic education in Cameroon put to the test by COVID-19: The myth of pedagogical continuity

Michel Fayole Dounla and Emmanuel Béché

Volume 33, Number 2, 2025

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1125586ar>
DOI: <https://doi.org/10.18162/fp.2025.913>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession
enseignante (CRIFPE)

ISSN

1718-8237 (print)
2368-9226 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dounla, M. F. & Béché, E. (2025). L'éducation de base au Cameroun à l'épreuve de la COVID - 19 : le mythe de la continuité pédagogique. *Formation et profession*, 33(2), 1–14. <https://doi.org/10.18162/fp.2025.913>

Article abstract

This article analyses the effectiveness of pedagogical continuity in Cameroonian primary schools during COVID-19. A qualitative approach including interviews and analysis of digital traces observed in discussion forums was adopted for five application schools. The content analysis that we applied to these data revealed a low level of pupil participation in the teaching activities led by the teachers. Due to organisational, structural and technological weaknesses, the myth of pedagogical continuity has been perceptible in the practice of home schooling, distance learning and tele-teaching.





©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.913>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

L'éducation de base au Cameroun à l'épreuve de la COVID - 19 : le mythe de la continuité pédagogique

Michel Fayole **Dounla**
Université de Maroua (Cameroun)

Emmanuel **Béché**
Université de Maroua (Cameroun)

Basic education in Cameroon put to the test by COVID-19:
the myth of pedagogical continuity

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.913>

Résumé

Cet article analyse l'effectivité de la continuité pédagogique dans les écoles primaires camerounaises pendant la pandémie de COVID-19. Une démarche qualitative incluant les entretiens et l'analyse des traces numériques observées dans les forums de discussion a été adoptée pour cinq écoles d'application. L'analyse de contenu que nous avons appliquée à ces données révèle une faible participation des élèves dans les activités pédagogiques animées par les enseignants. En raison des faiblesses organisationnelles, structurelles et technologiques, le mythe de la continuité pédagogique a été perceptible lors de la pratique de l'école à la maison, de l'enseignement à distance et du télé-enseignement.

Mots-clés

: Cameroun, continuité pédagogique, COVID-19, éducation de base, mythe.

Abstract

This article analyses the effectiveness of pedagogical continuity in Cameroonian primary schools during COVID-19. A qualitative approach including interviews and analysis of digital traces observed in discussion forums was adopted for five application schools. The content analysis that we applied to these data revealed a low level of pupil participation in the teaching activities led by the teachers. Due to organisational, structural and technological weaknesses, the myth of pedagogical continuity has been perceptible in the practice of home schooling, distance learning and tele-teaching.

Keywords

Cameroon, educational continuity, COVID-19, basic education, myth.

Introduction et problématique

Arrivée de façon inattendue, la pandémie de la COVID-19 a entraîné le monde entier dans une situation sans précédent imposant dans son passage de nouveaux modes de vie. Dès ses premières conséquences en matière de pertes en vies humaines, l'Organisation mondiale de la santé a suggéré à de nombreux gouvernements d'adopter des mesures fortes afin de limiter sa propagation. Une méthode importante d'intervention non pharmaceutique faisant partie de la lutte contre cette pandémie a consisté à appliquer la quarantaine et l'isolement social. Cette solution entraînait immédiatement l'obligation de porter des masques de protection, la restriction des déplacements et la fermeture des écoles. Tout comme la quasi-totalité des pays du monde, le Cameroun a confiné tous les élèves dès le 18 mars 2020. Précisément, le gouvernement chiffrait à 7,2 millions d'élèves en général, soit 4,2 millions d'apprenants du primaire, qui étaient directement affectés par la fermeture des établissements scolaires en raison du coronavirus (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2020a).

Devant cette réalité, les autorités politiques camerounaises ont opté pour des services éducatifs d'urgence allant de la suspension des activités éducatives en présentiel au changement radical des méthodes pédagogiques¹. Les écoles étant fermées pour des raisons de santé publique, le processus enseignement-apprentissage hors de l'école devait se poursuivre par tous les moyens possibles. L'idée était de relever dans la précipitation l'extraordinaire défi de la continuité pédagogique au moyen d'outils numériques auprès des apprenants qui ne l'avaient majoritairement ni souhaité, ni vécu, ni anticipé. Menj (2020) précise que cette continuité était destinée à s'assurer que les élèves poursuivent des activités éducatives leur permettant de progresser dans leurs apprentissages, de maintenir les acquis déjà

développés depuis le début de l'année (consolidation, enrichissements et exercices, par exemple) et d'acquérir de nouvelles compétences pendant la période de confinement. Dans l'optique de répondre à cette exigence, enseignants et apprenants étaient donc contraints à faire usage des espaces numériques, des plateformes technologiques et des outils collaboratifs tels que les réseaux sociaux. Par ailleurs, les chaînes de radios et de télévisions nationales, à travers un partenariat avec les pouvoirs publics, ont également été mises à contribution pour maintenir un contact régulier entre les élèves et leurs professeurs (Dounla, 2022).

Toutefois, cette volonté des autorités éducatives de garantir l'éducation à tous s'est heurtée à de nombreuses contraintes, principalement chez les élèves du cycle primaire, objet de la présente étude. Âgés en majorité de 6 à 12 ans et confinés à la maison, ces élèves devaient, dans l'urgence et sans formation préalable au numérique, développer des stratégies pour exploiter judicieusement le flux informationnel circulant en ligne. Or, cette catégorie d'apprenants n'a pas accès aux téléphones intelligents, encore moins aux outils technologiques qu'ils maîtrisent de manière très variable. Dans cette cacophonie observée, les enseignants n'étaient pas en reste. Ils ont certes affiché leur volonté de donner de leur temps et de leurs énergies bien au-delà des obligations de services horaires fixées par la réglementation officielle, mais était-ce suffisant ? Selon Boudokhane-Lima et al. (2021), la volonté à elle seule ne saurait suffire pour assurer la réussite d'une éducation continue. Ces derniers auteurs martèlent que bon nombre d'encadreurs ont perçu la décision d'appliquer l'enseignement à distance de manière impérative comme une sommation faite au corps enseignant. Ils devaient, dans l'impréparation et la confusion, exploiter les dispositifs numériques pour maintenir les élèves en éveil et pérenniser l'offre éducative. Pourtant, comme le souligne Karakaya (2021), un apprentissage en ligne efficace est le fruit d'une préparation lointaine et d'une bonne conception pédagogique.

De plus, la littérature abondante sur l'enseignement à distance avant et pendant la COVID-19 a mis en lumière de multiples déficits à la fois organisationnels, structurels et technologiques qui caractérisent les écoles camerounaises. Dans leurs travaux, par exemple, Béché et Djieufack (2020) ont observé la négligence du système éducatif camerounais envers les besoins des acteurs de l'éducation. Ces chercheurs ont dénoncé l'incapacité des établissements à mettre sur pied un dispositif technologique adéquat capable de répondre aux attentes des usagers pendant la COVID-19. Dounla (2020) et Mah (2021) ont, pour leur part, montré que le déficit en énergie électrique, la mauvaise qualité d'Internet et le coût élevé de la bande passante ont fortement altéré la qualité de cette continuité pédagogique. Malgré ces fragilités, le discours politique est resté constant en affirmant avec fermeté le bon déroulement des activités pédagogiques dans tout le pays. Sur la base des activités didactiques menées par les enseignants et les élèves du cycle primaire, le présent article se donne pour objectif d'évaluer l'effectivité de la continuité pédagogique à travers trois questions : Quelles sont les dispositions pédagogiques définies pour maintenir le lien éducatif ? Comment les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ont-elles été réalisées ? Quels sont les résultats observés à l'issue des différentes pratiques pédagogiques ?

Cadre théorique

Dans cette étude, l'approche socioconstructiviste mettant en scène l'apport positif d'interventions du tuteur pour faciliter la progression des élèves nous semble important pour servir de cadre théorique (De Lièvre et al., 2006; Quintin, 2008). Cette approche met de l'avant l'importance des échanges entre individus en interaction dans une communauté réelle ou virtuelle. Dans ce processus de discussion, De Lièvre et al. (2006) et Quintin (2008) expliquent le rôle de régulation de l'enseignant à travers des aspects pédagogiques, organisationnels, relationnels et techniques.

Concernant la pédagogie, le soutien de l'enseignant passe par l'explication du contenu du cours, la clarification des objectifs à atteindre, les feedbacks formatifs et l'assistance sur les apprentissages. L'axe organisationnel renvoie à la gestion de l'espace et du temps de travail, la planification et l'utilisation rationnelle des outils mis à la disposition des apprenants pour surmonter la difficulté. Du côté relationnel, les interventions prennent en compte, d'une part, la dimension socioaffective, comme la facilitation de connaissance mutuelle qu'ont les apprenants les uns des autres et la mise en évidence des apports positifs de chacun et, d'autre part, la dynamique motivationnelle comme l'encouragement et la relance des élèves de manière régulière à participer au processus. Pour finir, les traits techniques renvoient à l'aide apportée aux apprenants en difficulté d'usage des outils numériques (Quintin, 2008).

L'analyse de cette approche portant sur l'apprentissage coopératif confirme le caractère important de cette théorie dans le cadre d'une étude sur les échanges non seulement en présentiel, mais aussi en ligne. Ramenée à notre objet d'étude, il nous importe de saisir le rôle des pratiques tutorales des enseignants et/ou des parents durant la période animée par la COVID-19. Il s'agit d'une situation problématique où il faut composer avec ce qu'on sait de la complexité de la situation, tout en sachant mobiliser les ressources pédagogiques utiles à l'orientation positive des élèves.

À quoi renvoie la continuité pédagogique ?

Depuis le début de la crise sanitaire liée à la COVID-19 entraînant la fermeture des écoles et d'autres espaces publics, les publications scientifiques se sont multipliées rapidement autour de la continuité pédagogique. Pour la majorité des recherches, l'objectif était d'expliquer profondément cette notion ressuscitée par la pandémie tout en donnant ses principes et mécanismes de fonctionnement. Selon Cadiou et Mothes (2020), il s'agit d'un processus qui vise à assurer la poursuite des apprentissages de l'apprenant où qu'il soit, au moyen d'outils tels que des manuels scolaires, des outils numériques et des ressources créées par les enseignants ou formateurs, entre autres. Wagnon (2020) y voit une démarche mettant en relation trois principaux acteurs, soit l'enseignant, l'élève et ses parents, dans un but d'apprentissage.

De ces précédentes interventions, Chiry (2020) dégage trois objectifs fondamentaux de la continuité pédagogique. Le premier renvoie au maintien du lien pédagogique. La continuité pédagogique est une démarche qui vise à entretenir un lien, une relation entre l'enseignant et les élèves afin que ceux-ci ne soient pas coupés du monde scolaire tout en gardant à l'esprit que le travail à distance ne saurait remplacer le contact et les échanges directs entre un enseignant et sa classe. La base de la continuité pédagogique réside donc dans l'entretien de cette relation pédagogique entre le professeur et ses élèves. Le second objectif est la consolidation des activités pédagogiques. Cet objectif cherche

à entretenir les connaissances déjà acquises, c'est-à-dire que l'enseignant doit privilégier un travail de consolidation et d'approfondissement à propos des notions déjà abordées et de compétences en cours d'acquisition. Il s'agit pour une institution de réduire le poids décuplé des inégalités scolaires dans cette période d'enseignement à distance en mettant l'accent sur la révision et la consolidation des notions et mécanismes que le professeur a déjà amorcés et explicités en classe. Le dernier objectif est l'acquisition de nouvelles connaissances. La continuité pédagogique consiste même à poursuivre les apprentissages en respectant les programmes officiels, mais l'enseignant devra prévoir un temps de reprise de ces apprentissages en présentiel. Concrètement, l'enseignant se doit de privilégier la révision et la consolidation des acquis et ne transmettre de nouveaux savoirs que si cela s'avère absolument nécessaire.

La continuité pédagogique comme source d'inégalités scolaires et numériques

La continuité pédagogique a instauré des modalités d'enseignement inédites pour lesquelles de nombreuses difficultés ont été relevées. Basée principalement sur l'enseignement à distance, cette continuité pédagogique a été révélatrice des inégalités scolaires et numériques dont il faudra se souvenir (Meirieu, 2020). Certes, les élèves de familles favorisées ont bénéficié de cette « continuité pédagogique ». Aidés par leurs parents, ils se sont mobilisés et organisés. Malgré les moyens matériels et financiers mobilisés par les parents, cet enseignement à distance individualisé pour la majorité des apprenants ne favorisait pas un climat serein d'acquisition des savoirs. Les familles défavorisées ont, quant à elles, traversé une période difficile. Dreesen et al. (2020) mentionnent que plusieurs apprenants issus de ces familles n'ont pas eu accès aux outils des technologies de l'information et de la communication, notamment la télévision, la radio, Internet, les téléphones intelligents et l'électricité.

Carvalho et Hares (2020) ajoutent le lieu de résidence comme étant un autre facteur important ayant potentiellement influencé l'accessibilité des politiques d'apprentissage à distance et exposé les enfants des zones rurales à un risque accru. Dans de nombreux pays, les taux de possession d'un téléviseur parmi les ménages urbains sont plus de deux fois supérieurs à ceux des ménages ruraux, les plus grandes disparités étant constatées dans les pays d'Afrique subsaharienne ; par exemple, alors que plus des trois quarts des ménages urbains en Mauritanie et en Guinée disposent de la télévision, moins de 10 % des ménages ruraux en disposent (Dreesen et al., 2020). Ces observations rejoignent les études réalisées par Dounla (2022), Mah (2021), Béché et Djieufack (2020) et Tsagué et al. (2022) qui ont mis en évidence les difficultés des apprenants camerounais pendant le confinement. Ces chercheurs ont à l'unanimité dévoilé dans leurs travaux l'indigence de nombreuses familles obligées de développer un avantage psychologique pour surmonter les défis et gérer le stress lié à la COVID-19. D'après Elliott et al. (2022), pendant la fermeture des écoles, des élèves issus des familles défavorisées situées en zone rurale n'ont pas bénéficié du soutien scolaire spécifique dont ils avaient besoin. Garcia et Weiss (2020) parviennent à la même conclusion que les précédentes recherches et notent que la pandémie de COVID-19 a exacerbé les différences en matière d'égalités des chances entre les élèves les plus riches et les plus pauvres, en particulier ceux qui n'ont pas accès à la nourriture, au logement, et aux soins de santé.

Considérations méthodologiques

Pour vérifier l'effectivité de la continuité pédagogique face aux effets de la COVID-19 à l'école primaire, nous avons choisi une démarche descriptive et interprétative (Thorne et al., 1997). Cette approche qualitative permet d'étudier des phénomènes humains pour lesquels l'état actuel des connaissances ne permet pas une compréhension en contexte et en profondeur (Thorne, 2016). Sans porter un jugement de valeur, l'objectif de cette étude survenue durant le mois de mai 2020 est de rendre compte de la réalité en examinant les pratiques éducatives des enseignants et apprenants. Rappelons qu'au niveau du cycle primaire, seuls les élèves du cours moyen deuxième année (ayant entre 10 et 12 ans) étaient autorisés à pratiquer la continuité pédagogique en raison de leur examen de fin d'année. Pour entrer en contact avec des données utiles pour l'analyse de ce travail, nous avons retenu deux techniques de collecte des données, soit l'observation des traces numériques et l'entretien semi-directif. Leur choix se justifie par le fait qu'elles permettront de fournir des informations riches et approfondies sur les pratiques éducatives réalisées par les enseignants et les apprenants dans des groupes virtuels ainsi que leurs avis sur la continuité pédagogique.

En ce qui concerne l'observation, cinq groupes WhatsApp² de cinq écoles d'application de la ville de Bafang dont la réputation est d'abriter les meilleurs enseignants de la ville, serviront d'environnement numérique (Djeumeni Tchamabé, 2015). Il s'agit de l'école publique d'application groupe 1A (EPA 1A), l'école publique d'application groupe 1B (EPA 1B), l'école publique d'application bilingue (EPA Bil), l'école publique d'application groupe 4 (EPA 4) et l'école publique d'application groupe 3A (EPA 3A). La durée d'observation des échanges des acteurs impliqués dans chaque plateforme numérique était de cinq jours. Pour entrer en relation avec les élèves, chaque école nous a fourni une liste potentielle d'inscrits et nous avons pris contact avec leurs parents respectifs pour obtenir leurs autorisations. Dans chacun de ces établissements, cinq élèves ayant bénéficié des cours à domicile et suivi des cours à distance ont été retenus. En outre, deux enseignants acteurs du télé-enseignement à destination du cycle primaire ont quant à eux accepté librement d'intervenir. Tous les participants ont choisi volontairement de répondre à notre entretien sans aucune condition. Le guide d'entretien soumis à ces participants était constitué de six questions³ regroupées autour de trois champs thématiques, notamment la perception des élèves et enseignants sur l'école à la maison, le déroulement de l'enseignement à distance et sur les résultats observés. L'administration de ce guide d'entretien a été transmise en face-à-face à un effectif de 25 élèves avec respectivement 12 filles et 13 garçons et par téléphone aux deux enseignants du télé-enseignement. Le temps moyen de réponse était de 30 minutes. Pour faciliter la collecte de toutes nos données, nous avons utilisé, d'une part, un magnétophone ainsi que nos notes personnelles et, d'autre part, nous avons été autorisés par la direction de chaque établissement à recevoir par transfert dans notre mobile les fils de discussion des différents forums.

Pour l'analyse des données recueillies, nous avons fait le choix de l'analyse de contenu. Plus précisément, nous avons procédé à une analyse thématique manuelle selon Paillé et Mucchielli (2012), en opposition à une analyse mécanisée à l'aide d'un logiciel spécifique. Cela induit une lenteur dans le processus d'analyse, mais cette lenteur a permis une sensibilité plus fine, plus attentive. De même, le travail artisanal permet un contact plus charnel avec les matériaux et, par conséquent, des analyses bien incarnées (Paillé et Mucchielli, 2012). Le matériau ici représente le corpus obtenu à partir des entretiens semi-directifs avec cinq enseignants. Pour ce qui est des forums, notamment des groupes WhatsApp créés par des écoles pour favoriser la continuité pédagogique, nous avons choisi d'analyser

les traces numériques. Dans les deux cas ci-dessus, nous avons effectué un découpage et un codage du contenu en unités de sens appelées « unités d'informations » qui, selon Chartier (2003), représente une idée provenant d'une source quelconque, mise en forme et acheminée par un média et comprise par les membres d'un groupe. Il s'agit donc d'un contenu informatif circonscrit à l'intérieur d'une nouvelle. Nous avons ensuite réparti les unités d'informations dans une grille d'analyse pour le corpus des entretiens et dans un ensemble d'encodage pour le corpus issu des traces numériques. À partir de la compilation de données, nous avons utilisé le logiciel Microsoft Excel pour avoir des résultats sous forme de moyennes et de pourcentages représentés graphiquement par des histogrammes nécessaires à l'interprétation.

Résultats et discussions

Confrontés à la pandémie de COVID-19 qui a perturbé le système éducatif dans le monde entier, les pays qui n'étaient pas habitués à dispenser une éducation en situation d'urgence ont dû apporter des réponses adaptées à ce contexte de crise. Les résultats de cette étude permettent de retenir trois aspects essentiels des stratégies déployées par le gouvernement camerounais en direction des élèves du cycle primaire : le faible lien pédagogique établi lors de l'école à la maison d'une part, les inégalités scolaires et numériques d'autre part, et enfin les résistances des apprenants devant la télévision scolaire.

L'école à la maison : un lien pédagogique peu efficace

Pendant le confinement, l'école à la maison est devenue une norme. Les parents se sont mobilisés pour assurer la continuité pédagogique à leur progéniture. Ils ont en majorité sollicité des enseignants pour offrir des activités pédagogiques à leurs enfants à domicile. Pour comprendre cette réalité, le contenu des verbatims recueilli lors des entretiens a été structuré en quatre activités : activité de révision, activité d'approfondissement des acquis pédagogiques, activité de divertissement, activité d'acquisition de nouveaux savoirs.

Tableau 1

Perception des cours à domicile par les élèves

Perception des élèves	Description de la représentation	Occurrences dans les discours des répondants	Pourcentages
Activité de révision	Les cours à domicile permettent de faire des révisions sur les notions déjà vues en classe. L'enseignant revient sur ce que le maître a fait en classe.	05	20 %
Approfondissement des acquis pédagogiques	Le maître à domicile va au-delà des cours réalisés en classe. Il s'agit des séances de renforcement des cours.	04	16 %
Activité de divertissement	Les cours à domicile représentent des activités de distraction et de divertissement. Il n'y a aucun sérieux.	14	56 %
Activité d'acquisition des nouveaux savoirs	L'enseignant étudie avec ses apprenants de nouvelles notions, leur permettant d'être en avance sur les apprentissages.	02	08 %

Note. données de 2020

Selon les données contenues dans le tableau ci-dessus, 56 % d'élèves avec qui nous avons eu des entretiens déclarent ne pas avoir bénéficié d'un accompagnement pédagogique à la maison. C'est le cas de Steve, élève à l'EPA 4, qui affirme que son répétiteur (nom donné à l'enseignant exerçant à domicile) avait pour principale mission de l'entretenir sur des sujets relatifs à la pandémie. « Il venait à la maison pour me parler de corona et comment se protéger. Parfois, on parlait d'école mais c'était rare. On jouait beaucoup plus », déclare cet élève. Cette affirmation abondamment soutenue par la majorité d'élèves met en relief le caractère divertissant des cours à la maison. La révision des leçons représente également l'une des activités fortement réalisées par les élèves durant l'arrêt des cours. Sur les 25 élèves interrogés, cinq déclarent avoir passé du temps à réviser les cours avec leur maître à domicile. Le prétexte de la préparation des examens officiels de fin d'année a été le leitmotiv de cette activité, selon les témoignages des bénéficiaires. Gabrielle, élève à EPA 1A, mentionne que « mon maître me prépare pour le CEP avec les exercices. Il corrige aussi et nous donne les devoirs ». Cette forme d'activité répondait mieux aux attentes du gouvernement (voir note 1), celle de permettre aux enfants de rester actifs sur le plan pédagogique.

Cependant, les conditions d'indigence de certaines familles n'ont pas facilité la relation pédagogique. À cet effet, un autre élève du même établissement révèle les conditions financières et matérielles difficiles de sa famille. Pour lui, l'absence de la documentation est à l'origine de son inactivité avec son maître : « Quand il vient il donne les devoirs mais on n'a pas tous les livres ». Une situation qui handicape l'acte éducatif. Au-delà des activités de révision et de divertissement, plusieurs autres élèves ont eu des perceptions différentes de ces cours durant la crise. Sur l'ensemble des participants que nous avons interviewés, quatre apprenants, soit 16 %, disent avoir consolidé les cours avec leurs enseignants à domicile. Pour eux, les cours à domicile « aident beaucoup à comprendre les cours ». Selon Dickson, élève à l'EPA 3, le maître « explique bien et on compose aussi chaque semaine. J'ai de bonnes notes ». De plus, 8 % des répondants qui pratiquent des cours de répétition (en français, anglais et mathématiques) la considèrent comme une période où l'on développe de nouvelles notions. Dans cette logique, Rudner (1999) et Ray (1994) soutiennent le caractère efficace et efficient des tuteurs dans le processus d'accompagnement pédagogique des enfants. Pour eux, les cours à domicile favorisent de très bons résultats académiques si les apprenants s'y engagent activement.

Les résultats de notre étude rejoignent les conclusions de Wagnon (2020) et de Meirieu (2020) sur l'échec de la continuité pédagogique. Pour Meirieu (2020), cette notion de « continuité pédagogique » s'est avérée d'emblée ambiguë. Si, au début, elle a été présentée par les pouvoirs publics comme la garantie que l'école allait continuer comme avant (Béché et Djieufack, 2020; Tsagué et al., 2022), au fil du temps, elle a révélé de nombreuses incongruités et faiblesses (Elliott et al., 2022). Beaucoup d'enseignants ont souligné la difficulté de poursuivre une progression collective et d'assurer un suivi individuel à la maison. Selon Wagnon (2020), l'idée même d'une école à la maison constitue un non-sens puisque l'école est un espace spécifique et, comme l'a souligné Meirieu (2020), une institution faite pour apprendre, mais pour apprendre ensemble. La maison n'est pas l'école. L'école est depuis toujours un lieu où se déroulent des apprentissages avec une organisation particulière et un enseignement collectif non pas individualisé (Meirieu, 2020). D'après Bongrand (2020), cette initiative présageait un échec eu égard au climat anxigène et de la panique liée à la pandémie. Croire donc que les apprenants et les enseignants pouvaient s'investir dans l'éducation en ce temps de COVID-19 était simplement utopique.

Quand l'enseignement à distance dévoile les disparités scolaires et numériques

En date du 6 avril 2020, le Cameroun est passé au stade 2 de la pandémie appelé transmission communautaire. Pour cette raison, le ministre chargé de l'Éducation a recommandé un enseignement à distance entre enseignants et parents au moyen des réseaux sociaux pour fournir des conseils, des contenus de cours et des exercices aux enfants. Pour y arriver, les différentes écoles ont fait usage des groupes virtuels pour maintenir le contact avec les élèves. Pour rendre compte de ce suivi pédagogique en ligne, les traces numériques ont été collectées et catégorisées en deux activités selon le tableau ci-dessous :

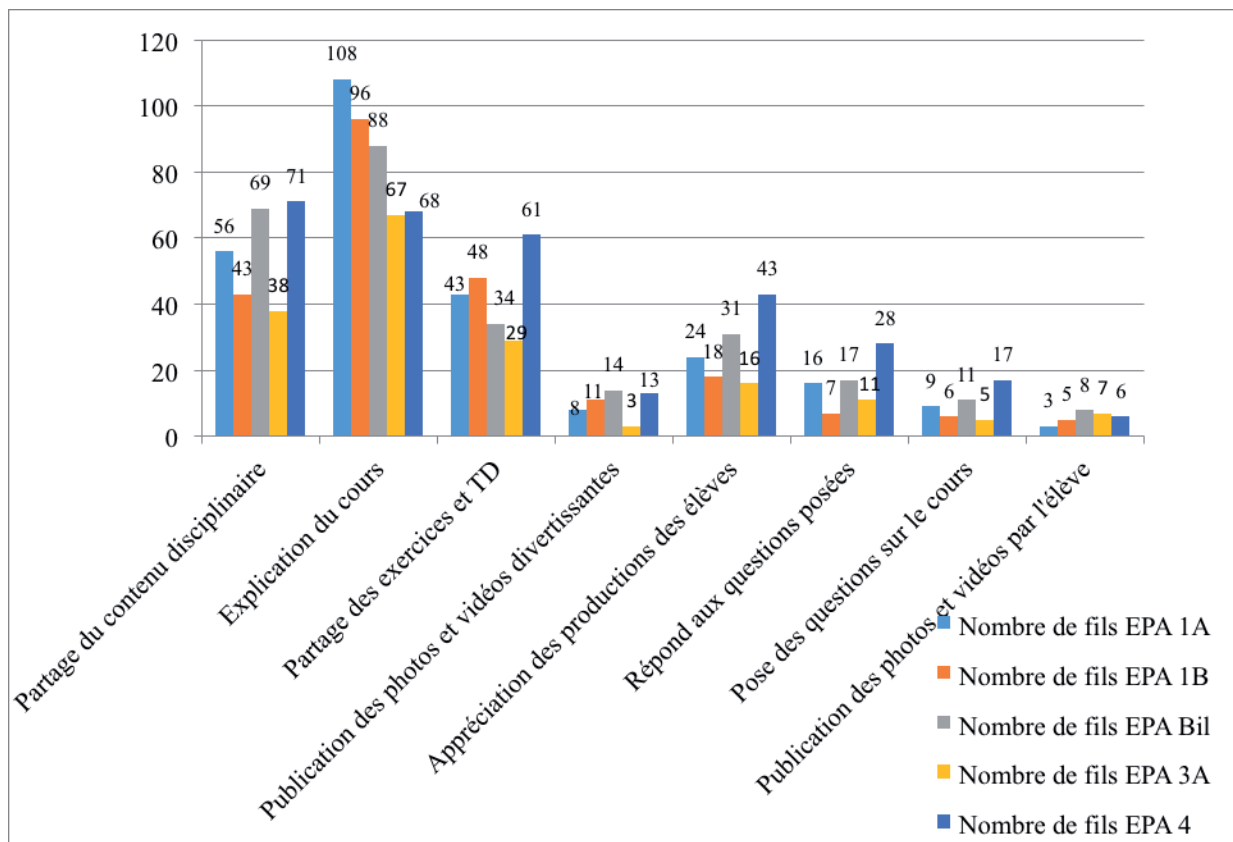
Tableau 2

Catégorisation des fils de discussion

Catégories	Items
Activités de l'enseignant	Partage du contenu disciplinaire Explication des cours Partage des exercices et travaux dirigés Appréciation des productions des élèves Publication des photos et vidéos divertissantes
Activités de l'élève	Répond aux questions posées Pose des questions sur le cours Publication des photos et vidéos divertissantes

Note. données de 2020

L'observation des échanges à l'intérieur des groupes virtuels des différentes écoles présente une forte représentativité de l'action enseignante comme l'indique la figure ci-dessous :

Figure 1*Aperçu des fils de discussion dans les groupes WhatsApp de 5 écoles de la ville de Bafang**Note.* données de 2020

Les informations issues de cette figure montrent que les échanges se sont déroulés dans les forums de discussion. Au total, nous avons dénombré 1256 traces respectivement pour les groupes WhatsApp des écoles suivantes : EPA 1A (267), EPA 1B (234), EPA Bil (272), EPA 3A (176) et EPA 4 (307). Du point de vue de l'action enseignante, les données compilées des cinq écoles font état de 277 échanges, soit 22,05 % pour le partage du contenu disciplinaire, 427/34,03 % pour l'explication du cours, 215/17,13 % pour le partage des exercices et travaux dirigés, 49/03,9 % pour la publication des photos et vidéos divertissantes et, enfin, 132/10,51 % pour l'appréciation des productions des élèves. L'observation des traces numériques des apprenants a fait ressortir 29 fils/02,31 % pour la publication des photos et vidéos, 79/06,29 % réponses aux questions posées par l'enseignant et 48/03,82 % questions posées à l'enseignant.

Figure 2

Intervention des élèves et des enseignants dans les communautés virtuelles



Note. Données de 2020

Au regard des données de la figure 2, nous posons le problème de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne. Si nous pouvons affirmer l'effectivité de l'enseignement à travers l'action des enseignants (87,47 %), tel n'est pas le cas avec celui des élèves (12,53 %). Ces différents résultats témoignent de l'engagement des enseignants qui ont dû s'adapter dans l'urgence, bricoler, adapter leurs habitudes de vie et de travail pour être fonctionnels au plus vite. En revanche, les données de cette étude mettent également en relief une faible implication des apprenants en ligne. Dans leurs travaux, Ndibnu-Messina Ethé et Kouankem (2021) ont souligné ce problème d'interaction rencontré par les enseignants dans l'expérience de l'enseignement en ligne. Ces auteurs notaient que les enseignants ont été abandonnés par leurs élèves pour se livrer à d'autres occupations. El Adouli (2022) rappelle que la communication pédagogique, grâce à l'interaction continue avec l'enseignant et les pairs, joue un rôle capital dans toute situation pédagogique. Dans cette logique, il y a lieu de souligner que l'insuffisance des échanges durant la COVID-19 a donc altéré profondément la qualité de l'éducation. Pour Suchaut (2020), il est impossible de parler d'enseignement efficace sans échanges ni discussions. En effet, l'enseignant, par sa présence physique en classe, s'acquitte mieux de son rôle de médiateur et de facilitateur d'apprentissage grâce à l'importance qu'il donne aux échanges et à la motivation qu'il suscite chez les apprenants, notamment ceux qui sont en difficulté. Sans collaboration suffisante, il est difficile de parler d'un enseignement à distance.

Faire semblant, c'est ainsi que l'on peut résumer l'école en ligne chez les élèves du primaire. L'essentiel était de maintenir le contact social avec les élèves, de montrer aux parents que le gouvernement prend la chose éducative au sérieux. Mais au fond, cet enseignement à distance a plutôt révélé des inégalités à la fois scolaires et numériques qui caractérisent encore la société camerounaise. Ce projet qui, au départ, était destiné à tous, est devenu une initiative pour une minorité d'enfants. Notons que l'accès aux contenus partagés était conditionné par la possession des outils numériques et la connexion Internet. Tous les parents et leurs enfants n'avaient pas les supports technologiques appropriés pour suivre les cours en ligne. Ce facteur écartait déjà les enfants issus des familles indigènes de la course aux savoirs. Bien plus, l'accès aux équipements numériques ne suffit pas. La faible participation des élèves pourrait également s'expliquer par leur déficit en compétences numériques. À cet effet, Boudokhane-Lima et al. (2021) précisent que l'usage des TIC est complexe, allant de l'adoption à l'appropriation en passant par l'utilisation. Dans ce sens, Boudokhane (2006) note qu'il s'agit d'un domaine exigeant une parfaite maîtrise technique et cognitive associant des éléments tels que l'accès aux outils, la volonté et la capacité de l'utilisateur de les intégrer. Sans préparation, il était donc difficile pour ces élèves de participer aisément à l'enseignement à distance.

La télévision scolaire face aux résistances des apprenants

Au Cameroun, le projet de « l'école à la télé » a été lancé pour compléter l'enseignement à distance. Cette initiative avait pour mission d'harmoniser les contenus et de toucher une grande masse de la population. À travers un partenariat avec la chaîne nationale CRTV (Cameroon Radio and Television), le gouvernement a exhorté les parents à inviter leurs enfants devant le petit écran pour suivre des enseignements audio-télévisés. Sur le plan pratique, ces enseignements étaient structurés en fonction des deux sous-systèmes éducatifs. Tous les mardis, jeudis et samedis ont été retenus pour les apprenants du sous-système anglophone de class 6. Pour ceux de la section francophone de la classe de CM2, toutes les journées de lundi, mercredi et vendredi avaient été choisies pour la diffusion des cours. Le passage des enseignants à la télé se déroulait lors de ces journées entre 8h et 10h30. Les classes concernées étaient celles de l'école primaire qui préparent l'examen du First School Living Certificate (FSLC) et le Certificat d'Études Primaires (CEP). En studio, l'enseignant muni de son matériel (craie, stylo, outil didactique...) et du tableau se chargeait d'enseigner une leçon portant sur une discipline scolaire. Les élèves-téléspectateurs étaient invités à communiquer par message leurs préoccupations à un animateur chargé de les transmettre à l'enseignant qui répondait par la suite.

Toutefois, ce télé-enseignement a rencontré la résistance des bénéficiaires. Plusieurs élèves consultés sur cette question ont affiché une réticence vis-à-vis de cette opération qui fait fi du contact social et qui privilégie la singularité. Interrogé sur la pédagogie et les techniques de transmission utilisées, un élève affirme que c'est « dur de comprendre ce qu'ont dit à la télé. Je ne suis pas habitué à eux, je préfère mon enseignant ». Par ailleurs, d'autres élèves ont souligné que le confinement était une période propice pour se consacrer à des activités génératrices de revenus. C'est l'idée qui ressort du témoignage d'une autre élève, qui déclare « qu'au lieu de voir la télé c'est mieux d'aller vendre ». En lui demandant pourquoi, elle répond « chercher l'argent pour aider sa maman ». La fermeture des écoles s'est révélée être une période idéale pour faire « économiser beaucoup d'argent » sous l'autorisation implicite des parents. Au regard de ces pratiques, un des enseignants ayant contribué à la télévision scolaire reconnaît qu'il est « difficile d'atteindre les objectifs visés. Sinon, comment savoir si l'élève a

suiwi et assimilé un cours ? Comment peut-il être évalué par le télé-enseignement et par quelle mesure peut-on se rassurer qu'il a le niveau de compréhension acceptable » ? Or, l'objectif de cette opération était bien d'apporter un soutien pédagogique aux élèves afin de les préparer aux différents examens.

Au demeurant, l'insuffisance des interactions éducatives laisse transparaître un doute autour de l'effectivité de la continuité pédagogique dans les écoles primaires camerounaises. Malgré les efforts consentis par les enseignants, les élèves n'ont pas entièrement pris part aux multiples activités organisées. Ce constat peut permettre aux décideurs de comprendre que l'acte pédagogique n'est pas une simple juxtaposition d'interventions individuelles, mais une construction matérielle et symbolique de l'école. Et comme le dit Meirieu (2020), faire la classe, c'est articuler le commun et le singulier. Il s'agit d'apprendre ensemble grâce à la figure du maître qui, tout à la fois, crée du commun et accompagne chacun dans sa singularité. Or, la distance imposée par la pandémie n'a pas favorisé cette proximité entre enseignants et apprenants. Tout au contraire, elle a mis en lumière non seulement les disparités scolaires et numériques mais aussi, elle a dépouillé l'école de sa fonction pédagogique.

Conclusion

La présente contribution avait pour objectif d'analyser l'effectivité de la continuité pédagogique imposée par la pandémie de COVID-19. À l'issue de cette étude, il est évident que les apprenants n'ont pas tous participé aux dispositifs pédagogiques définis par le gouvernement pour maintenir l'éducation en temps de crise. Selon nos trois angles d'analyse : l'école à la maison, l'enseignement à distance via les groupes de discussion et le télé-enseignement, les différents résultats obtenus ont mis de l'avant une faible implication entre ces derniers et les enseignants. Faire l'école en dehors de l'école n'a pas été suffisamment effectif. Si les professeurs se sont montrés disponibles, proactifs et inventifs en mettant à la disposition des élèves des cours et des exercices, ceux-ci ont, quant à eux, choisi d'être en marge des activités organisées. Finalement, cette continuité pédagogique n'a pas été une réussite, mais elle est plutôt apparue comme un mythe à accepter sans comprendre les fondements de sa pratique et de sa finalité. Loin des discours politiques, la crise générée par la COVID-19 a contribué à mettre à nu les faiblesses du système éducatif camerounais et à rendre encore plus visibles les obstacles structurels et même idéologiques qui séparent les centres décisionnels nationaux des territoires les plus périphériques du pays. Cette pandémie offre donc une occasion de changer de paradigme, d'innover et de développer des politiques éducatives plus respectueuses des particularités locales.

Par ailleurs, une des limites de cette étude repose sans doute sur le choix volontaire des participants. Une sélection sur la base des compétences numériques des participants aurait permis d'obtenir des résultats beaucoup plus représentatifs. À cela, il faut ajouter l'exclusion de la famille comme moyen parallèle d'apprentissage à la maison. Bouba (2021) précise que de nombreux parents se sont montrés engagés dans l'accompagnement scolaire de leur progéniture pendant l'interruption des classes provoquée par le Coronavirus. Aujourd'hui, après la pandémie, il serait intéressant de vérifier si ce rôle joué par la famille était circonstanciel à la pandémie. Une piste de recherche qui permettrait d'évaluer l'engagement parental dans la réussite scolaire de leurs enfants pendant et après la crise de COVID-19.

Notes

- ¹ <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-07-requete-financement-accelere-covid-19-document-programme-cameroun-mai.pdf>
- ² WhatsApp est une application mobile multiplateforme qui permet d'envoyer des messages texte, audio, des photos, des vidéos et d'autres médias via Internet. Durant la période de COVID-19, cette application a été utilisée par des établissements scolaires pour des échanges synchrones et asynchrones avec les élèves.
- ³ Exemples de questions : Que pensez-vous des cours à domicile ? Comment se déroule l'enseignement à la maison ? Que reprenez-vous des cours dispensés à la télévision ?...

Références

- Béché, E. et Djieufack, E. -B. (2020). Tour d'horizon des réponses de l'école camerounaise au covid-19 : la mise à nu d'un système éducatif négligeant. Dans N. Yongsi et D. Feudjio (dir.), *Maladie à coronavirus (covid-19) : un essai d'approche globale de la pandémie au Cameroun* (p. 137-155). Connaissances et savoirs.
- Bongrand, P. (2020). Enseignement à domicile : « ça ne s'improvise pas en quelques jours ». *Les jours*. <https://lesjours.fr/obsessions/coronavirus-quarantaine/ep28-interview-enseignement-domicile/>
- Bouba, B. (2021). L'école à la maison en période de lutte contre la pandémie du COVID-19 à Mokolo dans l'Extrême-Nord du Cameroun. *International Journal of Humanities, Social Sciences and Education*, 8(4), 157-164. <https://doi.org/10.20431/2349-0381.0804014>
- Boudokhane, F. (2006). Comprendre le non-usage technique : réflexions théoriques. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2006(1), 13-22. <https://doi.org/10.3917/enic.006.0013>
- Boudokhane-Lima, F., Felio, C., Lheureux, F. et Kubiszewski, V. (2021). L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19 : le faire face des enseignants en période de confinement. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 22. <https://doi.org/10.4000/rfsic.11109>
- Cadiou, S. et Mothes, P. (2020). Quand la continuité pédagogique conduit à la réussite : étude de cas. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-15. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.678>
- Carvalho, S. et Hares, L. (2020). The economic shock of COVID-19 may hit private school and contract teachers hardest. Independent research for global prosperity. Center for Global Development.
- Chartier, L. (2003). *Mesurer l'insaisissable : méthode d'analyse du discours de presse*. Presses de l'Université du Québec.
- Chiry, A. (2020). Comment assurer la continuité pédagogique en cas de force majeure ? Le cas du COVID-19. *Éducation*
- De Lièvre, B., Depover, C. et Dillenbourg, P. (2006). The relationship between tutoring mode and learners use of help tools in distance education. *Instructional Science*, 34, 97-129. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-8798-4>
- Djeumeni Tchamabé, M. (2015). La formation pratique des enseignants au Cameroun. *Formation et profession* 23(3), 169-180 https://formation-profession.org/files/numeros/12/v23_n03_a77.pdf
- Dounla, M. F. (2020, novembre). Analyse des échanges au sein des Facebook d'enseignants camerounais dans un contexte de COVID-19. [communication orale]. Colloque international Pédagogie universitaire numérique : quelles perspectives à l'ère des usages multiformes des réseaux sociaux pour apprendre ? Mulhouse, France.
- Dounla, M. F. (2022). WhatsApp et continuité pédagogique à l'ère de la COVID 19 : l'exemple de l'Université internationale Jean-Paul II et de l'Institut universitaire royal de Baboutcha-Nintcheu (Cameroun). *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 19(2), 61-73. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n2-05>
- Dreesen, T., Akseer, S., Brossard, M., Dewan, P., Giraldo, J.-P., Kamei, A., Mizunoya, S. et Ortiz, J. S. (2020). *Promising practices for equitable remote learning: Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries*. UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IRB%202020-10.pdf>

- El Adouli, N. (2022). La continuité pédagogique au Maroc à l'ère de la COVID-19 : état des lieux, difficultés et perspectives. CEIM-UQAM
https://www.ceim.uqam.ca/db/IMG/pdf/copie_de_vigieafrique_hors-se_rie_mai_2022_75_.pdf
- Elliott, K., Mathew, K. A., Fan, Y. et Mattson, D. (2022). L'éducation dans les situations d'urgence sanitaire : une analyse intégrative de la littérature entre 1990 et 2020. *Journal on Education in Emergencies* 8(3),18-52.
<https://doi.org/10.33682/fxy4-5awf>.
- Garcia, E. et Weiss, E. (2020). COVID-19 and student performance, equity, and US education policy: Lessons from pre-pandemic research to inform relief, recovery, and rebuilding. *Economic Policy Institute*.
- Karakaya, K. (2021). Design considerations in emergency remote teaching during the Covid-19 pandemic: A human-centered approach. *Education Tech research Dev*, 69, 295-299. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09884-0>
- Mah, C. B. (2021). Covid-19 et vulgarisation du E-Learning à l'université de Ngaoundéré. *International Multilingual journal of science and Technology*, 6(2). <http://www.imjst.org/wp-content/uploads/2021/02/IMJSTP29120438.pdf>
- Meirieu, Ph. (2020). L'école d'après... avec la pédagogie d'avant ? *Café pédagogique*.
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/04/17042020Article637227058065674645.aspx>
- Menj. (2020). *Vademecum Continuité pédagogique*. Ministère de l'Éducation Nationale. <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/coronavirus-covid-19-vademecum-continuit-p-dagogique-66201.pdf>.
- Ndibnu-Messina Ethé, J. et Kouankem, C. (2021). Suivi à distance des étudiants camerounais pendant et après la COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 32-47.
<https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-05>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Armand Colin.
- Quintin, J-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet - Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. [thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut/Université Stendhal - Grenoble III]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349013/document>
- Ray, B. D. (1994). *A nationwide study of home education in Canada: Family characteristics, student achievement, and other topics*. NHERI Publications.
- Rudner, L. M. (1999). Scholastic achievement and demographic characteristics of home school students in 1998. *Education Policy Analysis Archives*, 7. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/543>
- Suchaut, B. (2020). L'école à la maison pendant le confinement s'installe dans la durée. *Journal la croix*. <https://www.la-croix.com/Famille/Education/Confinement-lecole-maison-sinstalle-duree-2020-04-02-1201087425>.
- Thorne, S., Kirkham, S. R. et MacDonald Emes, J. (1997). Interpretive description: A noncategorical qualitative alternative for developing nursing knowledge. *Research in Nursing & Health*, 20(2), 169-177.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199704\)20:2<169::AID-UR9>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199704)20:2<169::AID-UR9>3.0.CO;2-I)
- Thorne, S. (2016). *Interpretative description: Qualitative research for applied practice* (2e éd.). Routledge.
- Tsagué, N. B., Dounla, M. F. et Coulibaly, B. (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. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, (19). <https://doi.org/10.4000/ced.3565>
- Unesco. (2020). *Impact du Covid-19 sur le système éducatif du Cameroun*, Yaoundé.
<https://fr.unesco.org/news/impact-du-covid-19-systeme-educatif-du-cameroun>
- Unesco. (2020). *Fermeture des établissements scolaires et réponses mises en œuvre*.
<https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches en éducation*.
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10451>

Pour citer cet article

Dounla, M. F. et Béché, E. (2025). L'éducation de base au Cameroun à l'épreuve de la Covid-19 : le mythe de la continuité pédagogique. *Formation et profession*, 33(2),1-14. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.913>