



HAL
open science

Aide internationale et gouvernances éducatives en situation de pandémie: la Covid-19 au Cameroun

Claire Lefort-Rieu, Fulbert Ngodji

► **To cite this version:**

Claire Lefort-Rieu, Fulbert Ngodji. Aide internationale et gouvernances éducatives en situation de pandémie: la Covid-19 au Cameroun. Cahiers d'études africaines, 2023, 250, pp.343-362. 10.4000/etudesaficaines.41816 . hal-04149658

HAL Id: hal-04149658

<https://hal.science/hal-04149658>

Submitted on 14 Aug 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Claire Lefort-Rieu

Centre population et développement (Ceped), IRD, Université Paris Cité, France

Fulbert Ngodji

Centre population et développement (Ceped), IRD, Université Paris Cité, France

Aide internationale et gouvernances éducatives en situation de pandémie : la Covid-19 au Cameroun

International Aid and Educational Governance in Pandemic Situation: Covid-19 in Cameroon

RESUME

La crise sanitaire de la Covid-19 a eu de fortes incidences sur les formes d'action publique. Au Cameroun, les politiques éducatives liées à la pandémie montrent comment des modes de gouvernance hybrides, liant dispositifs étatiques et issus de l'aide internationale, peuvent se trouver reconfigurés à la faveur d'une crise sanitaire. À rebours des discours sur la dépendance des États africains vis-à-vis de l'international, cet article montre comment des programmes portés par des organisations non étatiques peuvent servir à appuyer la stratégie gouvernementale. En s'intéressant aux stratégies déployées à l'échelle locale, il s'agira aussi d'étudier la façon dont ces modalités de gouvernance éducative peuvent faire l'objet d'une mise à l'épreuve et d'une co-construction dans la durée de la part des acteurs tant nationaux que locaux.

Mots-clés : Cameroun, aide internationale, Covid-19, éducation, éducation en situation d'urgence, pandémie, Unicef

ABSTRACT

The Covid-19 crisis had a strong impact on forms of public action. In Cameroon, educational policies during the pandemic show how hybrid modes of governance—linking State and international aid mechanisms—can be reconfigured by a health crisis. Discussing aid dependency among African States, this article shows how programs carried out by non-State organizations can be used by a government to support its own objectives. By focusing on the local level, this work also studies how State and international governance in education can be challenged, reappropriated, and co-constructed by both national and local actors.

Keywords: Cameroon, Covid-19, education, education in emergency, international aid, pandemic, Unicef

Au Cameroun, l'identification du premier cas de Covid-19 en mars 2020 suscite des mesures étatiques visant à limiter la propagation du virus¹. La fermeture de toutes les structures d'enseignement provoque l'arrêt des classes pour 4,5 millions d'élèves au primaire, 1,8 million au secondaire, 40 000 en formation professionnelle et 370 000 étudiants (Unesco 2020). Dans un contexte de « silence présidentiel »², il faut attendre deux semaines avant que les ministères de l'Éducation de base (MINEDUB), secondaire (MINESEC) et supérieure (MINESUP) n'annoncent le recours à l'enseignement à distance. Après une « consultation nationale » des professeurs, un programme d'« école à la télévision » est instauré pour les classes à examen³ et les parents sont invités à utiliser des ressources en ligne d'éducation à domicile⁴. Dans le secondaire et le supérieur, certains enseignants recourent à des groupes de discussion WhatsApp ou des comptes Google Classroom pour partager des supports pédagogiques et échanger avec leurs élèves, mais avec des effets limités (Bouba 2021 ; Tchaptchié & Talle 2020).

Ce contexte de « paralysie du secteur éducatif » (Béché 2020) est marqué par la pluralité d'initiatives portées à différentes échelles. Les organisations internationales (Unesco, Unicef) et non gouvernementales présentes dans le pays jouent un rôle central, quoique peu étudié⁵, dans la promotion et la mise en place de dispositifs de continuité éducative. En effet, depuis la conférence de Jomtien en 1990, le modelage des systèmes scolaires africains est de plus en plus inspiré par les bailleurs internationaux⁶. Si le secteur éducatif relevait auparavant de la prérogative exclusive des États (Lange 2000), leur marge de manœuvre en termes d'élaboration des politiques publiques d'éducation s'est d'autant plus restreinte que de nombreux systèmes éducatifs sont très dépendants de l'aide internationale (Martin 2006). Les politiques d'ajustement structurel, notamment, ont à la fois réduit les dépenses publiques de secteurs sociaux tels que l'éducation (Vinokur 1987) et contribué à harmoniser les systèmes éducatifs (Khamisi & Waldow 2012 ; Lange 2003 ; Samoff 2003). S'opère ainsi une institutionnalisation de l'influence internationale, à travers l'imposition de normes éducatives (Bourdon 2002 ; Debeauvais 1997 ; Lange 2013 ; Lauwerier & Akkari 2011) ou la fabrique des politiques nationales d'éducation (Charlier 2003 ; Lewandowski 2011 ; Provini 2015 ; Resnik 2006). Les enjeux qui viennent d'être soulevés ont été renouvelés par la Covid-19. Dès les premières semaines de la pandémie, le « manque d'infrastructures sanitaires et d'accès à l'eau potable » est pointé du doigt sur le continent africain. Qualifiée d'« alarmante », la situation révélerait les

¹ République du Cameroun, « Stratégie gouvernementale de riposte face à la pandémie de coronavirus », Déclaration spéciale du Premier ministre du 17/03/2020, <<https://www.spm.gov.cm/site/?q=fr/content/strategie-gouvernementale-de-riposte-face-la-pandemie-de-coronavirus-covid-19>>.

² E. Adjouda, « Cameroun-Covid-19 et silence présidentiel : Le militant et cadre du RDPC Saint Eloi Bidoung, crache 4 vérités à Paul Biya », *237actu*, 08/04/2020, <<https://237actu.com/cameroun-covid-19-et-silence-presidentielle-le-militant-et-cadre-du-rdpc-saint-eloi-bidoung-crache-4-verites-a-paul-biya>>.

³ C. Djimadeu, « Covid-19 : la CRTV lance "l'école à la télé" le 6 avril », *Journal du Cameroun*, 06/04/2020, <<https://www.journalducameroun.com/cameroun-covid-19-le-crtv-lance-lecole-a-la-tele-ce-6-avril/>>.

⁴ MINEDUB (2020), *Circulaire du 31 mars 2020 relative à l'apprentissage continu des élèves*, n° 010/B1/1464/LC/MINEDUB/IEG.

⁵ À ce jour, la question reste dominée par les publications d'organisations internationales ou non gouvernementales : voir les plateformes en ligne de l'Unicef (<<https://www.unicef.org/fr/coronavirus>>), de l'Unesco (<<https://fr.unesco.org/covid19>>), ou le *Cadre pour la réouverture des écoles* élaboré par l'Unesco, l'Unicef, la Banque mondiale et le Programme alimentaire mondial (<<https://www.unicef.org/fr/rapports/cadre-pour-la-r%C3%A9ouverture-des-%C3%A9coles>>).

⁶ Cette expression recouvre l'ensemble des intervenants extérieurs, quel que soit leur statut : organismes internationaux (Unesco, Unicef, Banque mondiale, etc.), coopération multinationale (Europe, Ligue arabe, etc.), nationale ou décentralisée, ONG ou associations, etc. (LANGE 2003).

faiblesses structurelles des États⁷ ; « le soutien de la communauté internationale » est donc jugé « plus que jamais crucial »⁸. La pandémie ravive les discussions sur la capacité des États africains, leur dépendance ou marges de manœuvre et de négociation vis-à-vis des acteurs internationaux (Anderson 2018 ; Harrington & Ngira 2021 ; Lisk & Šehović 2020). Que cette « liberté sous contrainte » (Enguéléguélé 2008 : 13) s'explique par la nature néopatrimoniale de l'État, la fragilité de la société civile, des blocages institutionnels ou le faible renouvellement des élites (Bach & Gazibo 2011 ; Daloz 1999 ; Médard 1991), la standardisation de l'action publique en Afrique (Eboko 2015 ; Lavigne-Delville 2010) se caractérise par « un entrelacement d'actions multiples, complémentaires et contradictoires — et négociées » (Massardier 2003 : 89). Les prescriptions et actions de l'international se superposent à des dynamiques nationales et locales : cette fabrique des politiques publiques est aussi synonyme de transactions, négociations et ajustements à géométrie variable (Bergamaschi 2011 ; Fresia 2002 ; Mény 1993 ; Olivier de Sardan 2021).

Au Cameroun, la gouvernance du secteur éducatif pendant la pandémie est d'abord un processus politique, dans lequel les stratégies des acteurs internationaux (Banque mondiale, Unicef, Unesco, ONG) comme nationaux (ministères, enseignants, parents d'élèves) doivent être analysées en prenant en compte la complexité des enjeux locaux (Ojong 2020). La réflexion ici proposée s'inscrit dans la lignée des travaux sur l'État « par le bas » (Bayart, Mbembe & Toulabor 2008) et « au quotidien » (Blundo 2001 ; Olivier de Sardan 2007). Il s'agit de « mettre en évidence l'État en action » (Darbon & Provini 2018 : 11) et de participer aux débats sur l'étude des politiques publiques en Afrique, appréhendées comme des expressions et outils de la fabrication de l'État (Provini 2017). À partir des réponses et pratiques de gouvernance du secteur éducatif pendant la pandémie, on étudiera comment l'État camerounais se donne à voir dans les alliances et négociations entre acteurs étatiques et non étatiques qui configurent l'action publique.

Cette étude s'appuie sur une enquête menée, en 2020, sous forme d'une « double ethnographie en réseau » (Atlani-Duault 2009 : 26) auprès de l'aide internationale et certains de ses « bénéficiaires »⁹. Les auteurs, alors employés d'une ONG internationale (comme responsable nationale à Yaoundé et chargé de projet dans la région de l'Est) dans le cadre de leurs recherches de thèse respectives, ont été confrontés à la survenue de la pandémie et aux diverses mesures mises en place pour y faire face. Bien que ces enjeux n'aient pas directement trait à nos sujets de recherche, il nous a semblé intéressant d'appréhender, de manière simultanée, tant les discussions et décisions prises au niveau national que leur perception et application au niveau local. Notre longue fréquentation du système de l'aide et des acteurs éducatifs au Cameroun a permis de multiplier les observations et échanges, sous forme de discussions informelles ou d'entretiens, avec des acteurs variés : employés de l'Unicef, de l'Unesco, de la Banque mondiale, d'ONG internationales et nationales, représentants étatiques et ministériels,

⁷ B. Gnimassoun & S. J. Tapsoba, « Après-Covid-19 : Une occasion historique de réinventer le développement de l'Afrique », *Le Point*, 09/06/2020, <https://www.lepoint.fr/afrique/apres-covid-19-une-occasion-historique-de-reinventer-le-developpement-de-l-afrique-09-06-20202379032_3826.php>.

⁸ Unicef, « Covid-19 en Afrique : faire face aux conséquences dévastatrices de la pandémie », 10/04/2020, <<https://www.unicef.fr/article/covid-19-en-afrique-unicef-mobilise-pour-faire-face-aux-consequences-devastatrices-de-la>>.

⁹ Pour une analyse critique des enjeux liés à l'emploi de ce terme, voir RIBEMONT (2016).

d'autorités locales, d'administrations décentralisées, directeurs d'école, enseignants, parents d'élèves.

Il s'agit, dans un premier temps, de montrer comment la réponse des acteurs internationaux à la pandémie s'inspire de modèles d'éducation en situation d'urgence non pas sanitaire mais sécuritaire. Loin de contourner l'État, ces interventions s'inscrivent en complément de ses propres dispositifs et contribuent au renforcement de ses politiques et institutions. Ensuite, l'analyse porte sur les conséquences de cette gouvernance éducative hybride, liant dispositifs étatiques et issus de l'aide internationale. Ayant pour effet d'accroître les inégalités dans le pays, les mesures de lutte contre la pandémie génèrent diverses résistances au niveau local. En analysant les tensions, contournements et (ré)appropriations que ces mesures suscitent, on cherchera à porter le regard sur ceux qui « font » l'école afin de montrer comment les acteurs locaux conservent, à diverses échelles, la capacité à décider du sort de réformes formulées « par le haut ».

Acteurs internationaux et politiques éducatives de réponse à la Covid-19

Répondre à la crise sanitaire par des dispositifs dédiés aux crises sécuritaires

La crise de la Covid-19 survient dans un contexte où les faiblesses et limites du système éducatif camerounais sont déjà connues. En mars 2020, une semaine avant le début de la pandémie, les ministères en charge de l'enseignement et la Banque mondiale organisent, à Yaoundé, un « Atelier de dissémination du diagnostic de la stratégie du secteur de l'éducation et de la formation ». Il s'agit de présenter les résultats d'enquêtes réalisées, principalement, par des consultants d'organisations internationales (Unesco, Banque mondiale) et validés par les autorités, pour servir de base à la nouvelle stratégie nationale d'éducation. Est présenté un système scolaire très inégalitaire, connaissant une déperdition d'élèves croissante et une qualité d'enseignement insuffisante¹⁰. Les leçons tirées de la précédente stratégie nationale pour l'éducation (2013-2020) font apparaître une « faible appropriation des réformes », une « insuffisance de moyens alloués » et un système éducatif « non préparé pour anticiper et répondre aux crises »¹¹.

Ces difficultés sont justifiées par les conséquences encore persistantes de la crise économique et des plans d'ajustement structurel des années 1980-1990, ainsi que des crises politiques et sécuritaires que traverse le pays. Les structures scolaires et universitaires ont en effet été très touchées par les attaques du groupe Boko Haram à l'Extrême-Nord et par les affrontements dans le Nord-Ouest et le Sud-Ouest¹². Attaques, fermetures et destructions d'écoles ont favorisé une nouvelle forme d'intervention internationale : « l'éducation en situation d'urgence ». Pendant éducatif des programmes humanitaires à caractère médical ou alimentaire, ce modèle considère l'éducation comme une « composante prioritaire de l'assistance humanitaire »

¹⁰ En fin de primaire, 77 % des enfants ne peuvent lire et comprendre une histoire courte, contre 58 % dans les pays comparables au Cameroun en termes de revenus (observation, Yaoundé, 10/03/2020).

¹¹ Observation, Yaoundé, 10/03/2020.

¹² Dans ces deux régions, des revendications sécessionnistes vivement réprimées donnent lieu, depuis 2017, à d'importants combats et déplacements de population. Le secteur éducatif, particulièrement visé par les attaques des groupes armés non étatiques, est l'objet d'interventions prioritaires de l'aide internationale (LEFORT-RIEU 2022).

(Machel 2001 : 19 ; Burde *et al.* 2017; Versmesse *et al.* 2017). Les enjeux politiques attachés à la question éducative sont supplantés par la nécessité d'assurer une continuité d'apprentissage, au sein des structures scolaires ou par des moyens d'éducation informelle (« écoles communautaires » ou « à la radio », programmes d'alphabétisation ou d'éducation accélérée, etc.)¹³. Émanant des programmes internationaux développés au Rwanda ou en Bosnie dans les années 1990, l'éducation en situation d'urgence vise à pallier les faiblesses des États en se substituant à ces derniers dans la délivrance de services éducatifs (Lange 2003 ; Triplet 2015). Elle véhicule ainsi « une vision de l'école idéalisée, dépolitisée et autonome du champ social plus large » (Chelpi-Den Hamer *et al.* 2010 : 11).

Au Cameroun, c'est cette approche qui préside à la réponse apportée à la fermeture des écoles provoquée par la pandémie. Les représentants des agences internationales (Banque mondiale, Unicef, Unesco) et des ONG intervenant dans le secteur éducatif (ici anonymisées) connaissent les conséquences d'une telle fermeture : beaucoup ont déjà travaillé dans d'autres pays de la sous-région ayant vécu des crises sanitaires telles les épidémies d'Ebola (Curson 2015 ; Smith 2021 ; Yao *et al.* 2021). Pourtant, lors des réunions de gestion de crise, ces expériences passées ne sont pas évoquées ; ce sont les programmes d'éducation en situation d'urgence sécuritaire qui servent de référents pour élaborer une réponse à la pandémie.

Une semaine après la fermeture des écoles, alors que les ministères n'ont encore annoncé aucune mesure de continuité éducative, les acteurs de l'aide organisent la première réunion du groupe de travail « Éducation en situation d'urgence »¹⁴. Ils suggèrent de prendre exemple sur les initiatives déjà existantes à l'Extrême-Nord : des programmes d'éducation accélérée et d'apprentissages alternatifs à l'aide de stations radio. Ce médium est en effet perçu comme étant le plus en phase avec les crises — sécuritaires et sanitaires — que traverse le pays, mais aussi avec l'inégale répartition de l'infrastructure médiatique en zones périphériques. Par ailleurs, au Cameroun, l'émergence de la radio communautaire est liée aux enjeux de démocratisation et de remodelage des rapports entre État et société civile à partir des années 1990 (Nono Njepang 2012). Dans un contexte d'ouverture du jeu politique, et face au « désert culturel » (Ela 1982 : 55) que constituent alors les zones rurales, des organisations internationales à vocation éducative ou culturelle (Organisation internationale de la francophonie, Unesco) ont soutenu l'émergence des radios communautaires. Celles-ci devaient non seulement permettre une équité médiatique par le bas (Nkoa 2014), mais aussi répondre à un système éducatif accusé de reproduire les inégalités. La radio communautaire a ainsi été un acteur majeur de production et de diffusion de l'identité rurale (Adjovi 2007), prolongeant une action publique « par le bas » pour les communautés périphériques (Simonin 2002).

Deux jours plus tard, lors de la réunion du Local Education Group (LEG)¹⁵, la représentante de l'Unicef cite elle aussi les projets menés à l'Extrême-Nord pour justifier un nécessaire « lobby du LEG [auprès des autorités] pour l'utilisation du réseau radiophonique national et des radios communautaires », afin de permettre « la reprise des routines d'apprentissage par le non-formel ». La cellule éducation de l'Unesco propose, avec l'appui de la Banque mondiale, de déployer à l'échelle nationale le dispositif de plateformes d'enseignement digitales qu'elle prônait déjà dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest (Petrih 2020 : 28-29). Dans les

¹³ Pour plus de détails, voir le Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence, <<https://inee.org/fr/>>.

¹⁴ Observation, Yaoundé, 23/03/2020.

¹⁵ Observation, Yaoundé, 25/03/2020.

premiers temps de la pandémie, la mise en place d'outils pour assurer une continuité pédagogique prend donc la forme d'un « patchwork d'initiatives » (Béché 2020 : 762). Il s'agit, pour les acteurs de l'aide, de convaincre les autorités et de déterminer quelle option serait la plus simple et accessible. Si l'expérience préalable des ministères s'avère centrale dans ces négociations¹⁶, la pandémie exige une expansion soudaine et vaste de l'utilisation de ces technologies : c'est là qu'interviennent les acteurs internationaux.

Quand l'action internationale, loin de contourner l'État, le renforce

L'éducation en situation d'urgence est souvent accusée d'affaiblir, voire de se substituer à l'État en dispensant des services éducatifs là où les structures nationales ne sont plus fonctionnelles. Citant le cas de la Côte d'Ivoire, Triplet (2015 : 36) évoque un « cercle vicieux, [...] où l'action de l'État se voit contestée ou pour le moins contournée par les ONG entrées en action avec la crise. La situation de post-[crise] se caractérise donc par la difficulté pour l'État [...] à retrouver sa pleine souveraineté en matière éducative ».

Au Cameroun, la réponse à la pandémie est marquée par le déploiement national de méthodes d'éducation en situation d'urgence pensées non en-dehors de l'État mais intégrées à ses politiques. L'action éducative internationale ne se substitue pas à celui-ci mais vient compléter ses dispositifs, comme l'illustre la rencontre du sous-cluster « éducation préscolaire » en mai 2020¹⁷. La Banque mondiale y annonce financer un « programme gouvernemental radiophonique et digitalisé d'éducation à domicile ». À cette fin des contenus doivent être développés, notamment pour la petite enfance ; pour être retenus (et financés), ils devront obtenir au préalable la validation de l'inspectrice nationale en charge de l'éducation maternelle. Celle-ci convoque alors l'ensemble des « partenaires » internationaux à des séances de travail au ministère, en présentiel (et non à distance, comme l'exigent alors les mesures étatiques concernant les réunions de plus de dix personnes dans les administrations), afin de débattre de la conformité des contenus proposés vis-à-vis des *curricula* nationaux. Si la Banque mondiale insiste sur la nécessité d'élaborer ces scripts radiophoniques avant la fin de l'année scolaire, une ONG internationale voit ses propres scripts rejetés : ces derniers répondent certes aux critères internationaux en termes d'éducation de la petite enfance, mais sans aborder certaines thématiques prévues dans le *curriculum* camerounais (aucune séance n'était par exemple dédiée aux différents moyens de transport terrestres, aériens et maritimes) ou bien ne respectent pas la répartition du temps demandée par le ministère (qui prévoit des séances de quinze et non vingt à trente minutes, comme dans les émissions de l'ONG).

Dans les faits, le basculement vers l'enseignement à distance s'opère sans réelle préparation ; comme le souligne Bachir Bouba (2021) pour l'Extrême-Nord, élèves et enseignants en sont peu familiers et les difficultés d'apprentissage se multiplient. L'accès réduit et inégal aux médias renforce les disparités du système éducatif : seuls 55 % et 30 % des Camerounais ont respectivement accès à Internet et à l'électricité ; le réseau électrique ne couvre que 21 % des

¹⁶ Avant la pandémie, les ministères de l'Éducation de base et secondaire avaient déjà recours à la télévision ou à la radio pour aider les élèves à réviser trois semaines avant leurs examens (BECHE 2020).

¹⁷ Observation, Yaoundé, 20/05/2020.

zones rurales¹⁸. Ces populations se trouvent donc *de facto* exclues des dispositifs de continuité pédagogique. Craignant une « année blanche » qui renforcerait le taux de décrochage scolaire¹⁹, les acteurs internationaux poussent le gouvernement à étendre au secteur éducatif l'allègement des mesures de lutte contre la pandémie²⁰. La réouverture des écoles est finalement annoncée pour le 1^{er} juin 2020 concernant les classes à examen. Cette décision provoque de vives tensions entre gouvernement et enseignants, le Cameroun connaissant alors une hausse de cas de Covid-19²¹. Soulignant le double risque « d'un échec et d'un danger »²², les enseignants investissent leurs cadres d'action collective pour critiquer la décision gouvernementale, comme l'illustre cette tribune du Syndicat national autonome des enseignants du secondaire :

Cette reprise des cours s'apparente fort bien à un jeu de hasard où c'est le syndrome de l'autruche qui dicte ses règles. [...] qu'est-ce qui a changé depuis le 17 mars 2020, date à laquelle les écoles ont fermé ? [...] Il est indéniable que des effectifs de 50 par classe, scientifiquement, rendent impossible le respect de la distanciation sociale. Il est aussi clair que le port du masque pendant 8 heures d'affilée est tout simplement impossible à tenir ou même à garantir, tout comme la disponibilité continue de tout le matériel sanitaire nécessaire à tous les établissements scolaires [...]. [Les enseignants] n'ont pour la plupart aucune information sur l'emploi du temps, [...] ignorent quel sera le protocole sanitaire [...] il y a plus d'interrogations que de préparation²³.

En réponse, le gouvernement demande aux ministères de l'Éducation primaire et secondaire de prendre « des mesures utiles et nécessaires visant à rendre disponibles, à l'entrée de chaque école, des kits sanitaires requis tels que les gels hydroalcooliques, les thermo-flashes et les bacs à laver les mains »²⁴. Il sollicite également les chefs d'établissements et parents d'élèves afin de veiller au respect des gestes barrières, faisant donc reposer sur les acteurs locaux la responsabilité d'appliquer les mesures de prévention. L'intervention internationale prend alors la forme de projets visant à appuyer, sur le terrain, la mise en œuvre des décisions

¹⁸ BRM, « Énergie : Malgré la hausse constante de la demande, le taux d'accès à l'électricité au Cameroun croît de 4 % entre 2015 et 2017 », *Investir au Cameroun*, 29/10/2019, <<https://www.investiraucameroun.com/energie/2910-13476-malgre-la-hausse-constante-de-la-demande-le-taux-d-acces-a-l-electricite-au-cameroun-croit-de-4-entre-2015-et-2017>> ; « Économie : Le taux de pénétration de l'internet au Cameroun atteint 30 % en 2020, grâce à l'arrivée de 570 000 nouveaux internautes », *Investir au Cameroun*, 24/02/2020, <<https://www.investiraucameroun.com/economie/2402-14084-le-taux-de-penetration-de-l-internet-au-cameroun-atteint-30-en-2020-grace-a-l-arrivee-de-570-000-nouveaux-internautes>>.

¹⁹ ONU Info, « Coronavirus : l'Unicef et l'OMS préconisent la réouverture des écoles en Afrique », *UN News*, 20/08/2020, <<https://news.un.org/fr/story/2020/08/1075342>>.

²⁰ « Cameroun, Covid-19 : allègement des mesures préventives », *Africa* 24, 01/05/2020, <<https://www.youtube.com/watch?v=hHBrtgIsAN0>>.

²¹ Le pays vient de dépasser le nombre officiel de 5 000 contaminations (« Point de presse quotidien de Monsieur le Ministre de la Santé Publique – Covid-19 », Centres des opérations des urgences de santé publique, 31/05/2020). Ces statistiques font l'objet d'importants enjeux, tensions et négociations entre acteurs, qui méritent une étude à part entière et ne sont pas mentionnés dans ce travail.

²² « Réouverture des écoles au Cameroun : le syndicat des enseignants est très inquiet », *CamerounWeb*, 25/05/2020, <<https://www.camerounweb.com/CameroonHomePage/NewsArchive/R-ouverture-des-coles-au-cameroun-le-syndicat-des-enseignants-tr-s-inquiet-515341>>.

²³ R. Assoah, « Reprise des cours le 1^{er} juin 2020 : l'enjeu en vaut-il le sacrifice humain ? », Syndicat National Autonome de l'Enseignement Secondaire, 25/05/2020, <<https://www.snaes.org/reprise-des-cours-le-1er-juin-2020-lenjeu-en-vaut-il-le-sacrifice-humain/>>.

²⁴ J.-M. Nzekoue, « Redoubler de vigilance ! », *Cameroon-Tribune*, 28/05/2020, <<https://www.cameroon-tribune.cm/article.html/32692/fr.html/redoubler-de-vigilance>>.

gouvernementales. À l'échelle nationale, des « campagnes de retour à l'école » sont mises en œuvre par l'Unicef : leur contenu s'inscrit à la fois en continuité des mesures étatiques et répond précisément aux doléances des syndicats enseignants.

Le cas camerounais montre comment, dans un contexte de tensions politiques ravivées (Nsegbe *et al.* 2020 : 432), les interventions internationales peuvent contribuer non à fragiliser mais à renforcer la légitimité de l'État en appuyant les mesures annoncées au niveau central. Si l'omniprésence des acteurs de l'aide dans les financements de projets éducatifs perdure²⁵, transparaît également la capacité de l'État camerounais à tirer profit de services et d'interventions d'urgence initialement produits en-dehors de lui (Lefort 2020). L'exemple du système éducatif au Cameroun invite ainsi à repenser et à nuancer la dépendance des États africains vis-à-vis de l'aide internationale, évoquée en introduction.

Une gouvernance éducative à l'épreuve des stratégies et de l'inventivité locales

Mesures gouvernementales, fractures nationales et résistances locales

Lorsqu'est annoncée la reprise des cours pour les classes à examen, dans de nombreuses localités rurales de l'Est-Cameroun²⁶, les mesures d'accompagnement promises par le gouvernement ne sont pas traduites en actes. Appliquées aux périphéries, ces instructions étatiques se heurtent aux défis infrastructurels propres à ces espaces. Les acteurs éducatifs mentionnent notamment le mauvais état des routes, dénonçant la responsabilité d'un État qui aurait démissionné d'un secteur dont il est jugé responsable (Titi Nwell 2004). La fermeture des écoles ayant entraîné le départ des enseignants vers les centres urbains, la reprise des classes — annoncée en pleine saison pluvieuse — se heurte à l'impraticabilité des routes en zones rurales, qui provoque une hausse des coûts de transport déjà accrus suite aux règles de distanciation²⁷.

Pour appliquer la consigne étatique de réouverture des écoles, diverses stratégies sont mises en œuvre ; tributaires des contraintes locales, elles font apparaître des conflits entre acteurs éducatifs (Niang 2015). Pour les parents d'élèves, la réouverture des écoles est d'abord en déphasage avec leurs préoccupations. Elle survient en pleine campagne agricole, lorsque les familles s'installent temporairement dans des espaces cultivés souvent situés loin des écoles. Leur scolarisation étant interrompue depuis plusieurs mois, les enfants constituent une main-d'œuvre importante. La situation socioéconomique des ménages, fragilisée par la pandémie, est un facteur déterminant du retour des enfants à l'école : pour ces parents d'élèves, la continuité

²⁵ Selon la déléguée régionale de l'éducation de base lors d'un atelier entre acteurs du secteur éducatif à l'Est, « si nos écoles peuvent rouvrir en octobre, c'est grâce au *leadership* de l'Unicef et à leur appui — également financier, [...] quand les ressources se faisaient de plus en plus rares » (observation du 08/09/2020, Bertoua).

²⁶ Les éléments proposés ici proviennent de terrains menés entre juin et décembre 2020 dans les arrondissements de Ndelele, Nguelebok et Mindourou.

²⁷ « Au niveau des transporteurs, le nombre de personnes a été réduit ; par exemple, si tu quittes [le village de] Kette, [le taxi] ne devait [transporter] que trois personnes [...]. Les chauffeurs [...] avant [pratiquaient la] surcharge : huit personnes [dans un seul taxi] [...]. Du coup, [...] les personnes qui voyagent, elles payaient avant 2 500 [francs CFA], maintenant elles sont obligées de payer 4 000 francs » (entretien avec un parent d'élève, département de la Kadey, 19/03/2021).

éducative est secondaire comparée aux enjeux de subsistance posés par la crise sanitaire. Dans de nombreux villages, le personnel enseignant déplore ainsi l'abandon des élèves.

Les acteurs locaux remettent aussi en cause la gestion étatique de la pandémie, perçue comme accentuant les inégalités éducatives. L'enseignement à distance a favorisé un système « à deux vitesses » renforçant les fractures nationales. Faute d'électricité, de matériel ou de couverture réseau, les zones rurales ont eu des difficultés à accéder aux programmes d'« école à la TV » ou « à la radio ». Mais les acteurs scolaires ne sont pas restés inactifs. Malgré des mesures officielles faisant peu cas des contraintes locales, Bachir Bouba (2021) montre comment chaque établissement « invente des stratégies propres » tandis que se mettent en place des « mesures personnelles et familiales d'apprentissage à la maison ». Confrontés à la fermeture des écoles, les foyers déploient des « stratégies parallèles » et des « mécanismes d'apprentissage informel », à la fois inspirés de leurs pratiques éducatives pré-pandémie et renouvelés par celle-ci (soutien parental, professeur particulier, groupes d'études entre pairs).

Mais la non-préparation du personnel enseignant à la réouverture des écoles et l'absence de mesures d'accompagnement par les pouvoirs publics renforcent la perception locale de zones rurales délaissées, comme l'explique ce parent d'élève :

Les enfants de la ville apprennent grâce à la télévision et à la radio pendant que nos enfants ici sont restés à la maison sans rien faire. Pourquoi c'est seulement [au moment où la pandémie bat son plein] que le gouvernement demande aux enfants de retourner à l'école ? Ce n'est pas pour que la maladie se répande ? [...] la seule manière de se protéger de la maladie, c'est de respecter la distanciation sociale. Les enfants qui vont repartir à l'école vont se serrer dans les salles de classe comme avant. Et en plus, les kits [sanitaires] ne sont pas suffisants pour assurer leur protection. Donc, qu'est-ce qui est utile ? Se protéger ou aller à l'école ?²⁸.

Cette fracture entre villes et périphéries est renforcée par une perception de la Covid-19 comme étant une maladie des milieux citadins et à forte mobilité :

Depuis le mois d'avril, avec la venue du coronavirus, une partie de la population de Mindourou a été touchée, car les retours au bercail des jeunes et élites de la localité [...] fuyant la propagation de la maladie dans [l]es grandes métropoles [...] a eu pour conséquence l'abandon des villages pour les campements de brousse, la fuite des personnels des structures administratives publiques et, depuis la reprise des classes, des écoles désertes bien que le corps enseignant [ait] été rappelé²⁹.

Pour beaucoup, renvoyer les enfants à l'école alors qu'aucune réponse à la pandémie n'a encore été identifiée (exceptée la distanciation physique), c'est risquer de propager la Covid-19 dans des zones rurales perçues comme restant épargnées. L'impératif éducatif défendu au niveau central par l'Etat et les organisations internationales (assurer une reprise rapide des classes afin que les élèves passent leurs examens) se heurte ainsi aux préoccupations sanitaires des acteurs locaux. Au niveau local, la remise en question de la décision étatique au motif de son inadéquation aux réalités et contraintes locales rend compte d'un sentiment de méconnaissance

²⁸ Entretien, Nguelebock, 18/06/2020.

²⁹ Entretien avec un employé de l'aide internationale, Mindourou, 26/06/2020.

et d'un manque de considération de l'État pour sa périphérie. Le rôle joué par les organisations d'aide humanitaire pour accompagner la décision étatique va donc être central.

Tensions, contournements et (ré)appropriations de l'aide au niveau local

À l'Est-Cameroun, la réponse à la pandémie provoque une rupture discursive et pratique dans le secteur de l'aide. La « crise des réfugiés centrafricains », sur laquelle se concentrent les acteurs internationaux, est supplantée par les enjeux liés à la Covid-19³⁰. De nombreux projets d'appui aux déplacés forcés laissent ainsi place à des interventions autour des thématiques WASH (Water, Sanitation and Hygiene). Dans le département de la Kadey, la fermeture des écoles pousse une ONG internationale à rediriger ses fonds destinés à des programmes d'alphabétisation vers la distribution de savon et l'organisation de campagnes d'information sur les gestes barrières. Ces interventions, auxquelles s'ajoutent des distributions de masques ou l'installation de lave-mains à proximité des lieux de culte ou des marchés, témoignent du rôle des acteurs de l'aide pour faire exister la Covid-19 dans des zones périphériques s'estimant peu concernées par la pandémie.

La décision des acteurs de l'aide d'appuyer la décision gouvernementale concernant la reprise des classes provoque aussi leur arrivée dans des zones où ils étaient absents, comme l'illustrent les campagnes Unicef de retour à l'école mentionnées plus haut. Déployé dans chaque arrondissement du pays, ce projet offre l'opportunité à certains acteurs locaux de réinvestir les réponses internationales à la Covid-19 pour les (ré)orienter vers des besoins qu'ils jugent prioritaires. Dans l'arrondissement de Ndelele, marqué par l'insuffisance de moyens éducatifs, ces « campagnes de retour à l'école » se transforment en soutien aux activités de coordination scolaire. Sur demande de l'administration éducative, les moyens des travailleurs de l'aide sont mis à disposition des acteurs locaux pour leur permettre de réaliser des réunions et tournées pédagogiques dans les écoles reculées. De même, « l'appui à l'organisation des examens nationaux » (prévu dans le cadre du même projet) consiste dans les faits à imprimer les sujets et à les acheminer vers les centres d'examens. On voit ainsi comment des projets d'aide, décrétés au niveau national pour répondre à une crise spécifique, peuvent être réinvestis au niveau local « pour des buts à atteindre non initialement prévus » (Lange & Henaff 2015 : 18). Cette renégociation des modalités de distribution de l'aide internationale offre la possibilité d'articuler discours revendicatifs et réalité locale. Le respect des gestes barrières est l'occasion de souligner le manque de points d'eau (nécessaires au lavage régulier des mains), ou l'insuffisance d'infrastructures scolaires (empêchant de respecter le seuil maximal de cinquante élèves par salle). Comme l'explique un chef de village :

Nous avons les mêmes préoccupations que vous pour l'éducation de nos enfants. Mais comment allons-nous parler de réouverture [des écoles] si nos vrais problèmes se trouvent être le manque de logement d'astreinte qui empêche les enseignants de regagner leur poste ? [...] Vous voulez travailler avec les APE [associations de parents d'élèves], mais ces APE ne sont même pas intéressées par les problèmes

³⁰ Voir, par exemple, le *Plan de contingence pour la préparation et la riposte au Covid-19 dans les zones des réfugiés ruraux centrafricains de l'Est, Adamaoua et Nord*, UNHCR Cameroun, avril 2020.

de l'école et beaucoup n'existent que de nom [...]. On va rouvrir les écoles, on doit se laver les mains, mais avec quelle eau ?³¹

Outre les enjeux liés à la crise sanitaire, les réponses internationales à la pandémie permettent à certains acteurs locaux de déployer des stratégies visant à capter la manne humanitaire (Olivier de Sardan 2014) dans des régions périphériques délaissées par les politiques nationales (Zouya Mimbang 2013). À l'issue du projet Unicef de retour à l'école, Nguelebok change de statut aux yeux de certaines ONG internationales : la localité devient une zone d'intervention éventuelle pour leurs projets, après avoir longtemps été délaissée au motif qu'elle accueillait un nombre trop limité de réfugiés.

Mais cette irruption de l'aide internationale dans les zones périphériques n'est pas sans susciter des résistances, comme on le constate à Mindourou (département du Haut-Nyong). Suite à la décision étatique de rouvrir les établissements scolaires, les écoles de l'arrondissement reçoivent divers dons de la part des élites locales — illustrant l'importance que la réponse à la pandémie revêt pour ces dernières en termes de capital social et politique. Lorsque les équipes du projet Unicef arrivent dans la zone, la quasi-totalité des établissements scolaires est déjà pourvue en dispositifs d'hygiène. Les travailleurs humanitaires se voient d'abord refuser l'autorisation d'intervenir : la localité ayant déjà pu mener à bien l'essentiel des prérequis pour rouvrir ses écoles, l'arrivée de ces acteurs — que les autorités administratives locales affirment ne pas connaître — suscite la méfiance. Ces réactions de rejet peuvent aussi être le fait d'écoles privées s'estimant lésées par des acteurs internationaux priorisant les écoles publiques, comme l'explique ce travailleur humanitaire :

Quand je suis arrivé, j'ai présenté les motifs de ma présence en expliquant le projet que nous mettons en œuvre avec Unicef. La dame qui était là, la directrice, m'a simplement empêché d'entrer dans les salles en me rétorquant que [...] même à l'Inspection, où elle est partie revendiquer ces kits [sanitaires], on lui a répondu que l'Unicef travaille seulement dans les écoles publiques et que ces lots leur sont destinés³².

Ainsi, les réponses éducatives à la pandémie peuvent aussi être l'objet d'enjeux de pouvoir ou de contestation pour certains acteurs locaux. Dans un contexte national où la réponse à la Covid-19 a pour effet d'accroître certaines perceptions et fractures interrégionales, le rôle des acteurs de l'aide n'est pas anodin. Les tensions et stratégies qu'il suscite témoignent de la façon dont les acteurs locaux conservent, à diverses échelles, une réelle capacité de décider du sort de réformes formulées « par le haut » (Lewandowski 2015 ; Niang 2015), jouant eux aussi le rôle de « courtiers locaux du développement » (Olivier de Sardan & Bierschenk 1993).



Au Cameroun, les politiques éducatives liées à la Covid-19 montrent comment des modes de gouvernance éducative hybrides, liant dispositifs étatiques et issus de l'aide internationale, peuvent se trouver reconfigurés à la faveur d'une crise sanitaire. À rebours des discours sur la dépendance des États africains vis-à-vis de l'international, on voit comment des programmes

³¹ Entretien, Koba, 22/06/2020.

³² Entretien, Bertoua, 14/06/2020.

portés par des organisations non étatiques peuvent faire l'objet d'une mise à l'épreuve et d'une co-construction dans la durée de la part des acteurs tant nationaux que locaux.

Les politiques éducatives en période de Covid-19 au Cameroun montrent également comment une réponse internationale, en veillant à s'inscrire dans les dispositifs étatiques et les cadres établis par la puissance publique, peut participer à la légitimation de certaines décisions prises par celle-ci ; qui plus est dans un contexte de crise de confiance des citoyens vis-à-vis de l'État. En ce sens, les acteurs internationaux semblent souscrire à une définition de la sécurité sanitaire comme « mission régaliennne de l'État » (Zylberman 2012 : 43) : il s'agit d'appuyer les politiques et décisions nationales, pour éviter qu'une crise politique ne se superpose à la crise sanitaire et à ses effets socioéconomiques.

Enfin, ces résultats engagent à repenser les interactions entre acteurs étatiques et non étatiques dans les configurations de l'action publique. Comme l'a montré Olivier Provini (2018), même dans un État autoritaire et fortement investi par l'aide internationale, l'action publique éducative demeure un processus dynamique de coproduction. Une analyse fine du niveau local permet de faire apparaître les écarts, stratégies et contournements que les politiques éducatives peuvent susciter de la part des différents acteurs. Ces derniers se caractérisent par leur diversité et par la pluralité des stratégies qu'ils peuvent mettre en œuvre, parvenant à tirer parti des réponses à la pandémie pour répondre à leurs propres besoins. Au niveau local, ce sont eux qui décident *in fine* du sort des politiques de réponse à la Covid-19. Au-delà des régimes d'exceptionnalité que la pandémie peut avoir suscités, la réponse qui y est apportée n'échappe pas au constat de Lange et Henaff (2015 : 22) : « Toute politique publique ou réforme nationale s'accompagne d'oppositions, de résistances et de contournements par les acteurs locaux (enseignants, élèves et étudiants, parents d'élèves), les seuls qui font l'école au quotidien, font vivre ou non les réformes, et décident de leur durée. »

BIBLIOGRAPHIE

- ADJOVI E., 2007, « La voix des sans-voix : la radio communautaire, vecteur de citoyenneté et catalyseur de développement en Afrique », *Africultures*, 71 (2) : 90-97.
- ANDERSON E.-L., 2018, « African Health Diplomacy : Obscuring Power and Leveraging Dependency through Shadow Diplomacy », *International Relations*, 32 (2) : 194-217.
- ATLANI-DUAULT L., 2009, *Au bonheur des autres : anthropologie de l'aide humanitaire*, Paris, Armand Colin.
- BACH D. & GAZIBO M., 2011, *L'État néopatrimonial : genèse et trajectoires contemporaines*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.
- BAYART J.-F., MBEMBE A. & TOULABOR C.-M., 2008, *Le politique par le bas en Afrique noire*, Paris, Karthala.
- BÉCHÉ E., 2020, « Cameroonian Responses to COVID-19 in the Education Sector : Exposing an Inadequate Education System », *International Review of Education*, 66 (5) : 755-775.

- BERGAMASCHI I., 2011, « Le Consensus post-Washington au Mali : trajectoires, usages et processus d'appropriation », Thèse de doctorat, Paris, Institut d'études politiques.
- BLUNDO G., 2001, « Négociier l'État au quotidien : agents d'affaires, courtiers et rabatteurs dans les interstices de l'administration sénégalaise », *Autrepart*, 20 (4) : 75-90.
- 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.
- BOURDON J., 2002, « La Banque Mondiale et l'éducation, ou : est-il plus simple de construire de grands barrages que de petites écoles ? », post-print, <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00004848>>.
- BURDE D., KAPIT A., WAHL R. L., GUVEN O. & IGLAND SKARPETEIG M., 2017, « Education in Emergencies : A Review of Theory and Research », *Review of Educational Research*, 87 (3) : 619-658.
- CHARLIER J.-É., 2003, « L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation : la douce violence de la "Méthode ouverte de coordination" et de ses équivalents », *Éducation et sociétés*, 12 (2) : 5-11.
- CHELPI-DEN HAMER M., FRESIA M. & LANOUE E., 2010, « Éducation et conflits : les enjeux de l'offre éducative en situation de crise », *Autrepart*, 54 : 3-22.
- CURSON P., 2015, « The Ebola Crisis and the Failure of Governance », *Geodate*, 28 (3) : 2-4.
- DALOZ J.-P., 1999, *Le (non-)renouvellement des élites en Afrique subsaharienne*, Talence, Centre d'étude d'Afrique noire.
- DARBON D. & PROVINI O., 2018, « "Penser l'action publique" en contextes africains. Les enjeux d'une décentralisation », *Gouvernement et action publique*, 7 (2) : 9-29.
- DEBEAUVAIS M., 1997, « L'influence des organisations internationales sur les politiques nationales d'éducation », in G. MEURIS & G. DE COCK (dir.), *Éducation comparée. Essai de bilan et projets d'avenir*, Bruxelles, De Boeck Université : 97-106.
- EBOKO F., 2015, « Vers une matrice de l'action publique en Afrique ? », *Questions de recherche*, 45 : 1-40.
- ELA J.-M., 1982, *L'Afrique des villages*, Paris, Karthala.
- ENGUELEGUELE M., 2008, « Quelques apports de l'analyse de l'action publique à l'étude du politique en Afrique subsaharienne », *Politique et Sociétés*, 27 (1) : 3-28.
- FRESIA M., 2002, « Aide humanitaire et production de services publics en Afrique de l'Ouest : le cas de la gestion des populations mauritaniennes réfugiées au Sénégal », *Bulletin de l'APAD*, 23-24, <<http://journals.openedition.org/apad/146>>.
- HARRINGTON J. & NGIRA D., 2021, « Global Health, Covid-19 and the State in East Africa », *Irish Studies in International Affairs*, 32 (1) : 103-121.
- KHAMSI G. & WALDOW F., 2012, *Policy Borrowing and Lending in Education, World Yearbook of Education 2012*, London, Routledge.

- LANGE M.-F., 2000, « Introduction : dynamiques scolaires contemporaines au Sud », *Autrepart*, 17 : 5-12.
- LANGE M.-F., 2003, « École et mondialisation : vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'Études africaines*, XLIII (1-2), 169-170 :143-166.
- LANGE M.-F., 2013, « École, relations internationales et mondialisation en Afrique », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 51 (1) : 97-112.
- LANGE M.-F. & HENAFF N., 2015, « Politiques, acteurs et systèmes éducatifs entre internationalisation et mondialisation. Introduction », *Revue Tiers Monde*, 223 : 11-28.
- LAUWERIER T. & AKKARI A., 2011, « Repenser l'influence de la Banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46 (3) : 343-362.
- LAVIGNE-DELVILLE P., 2010, « La réforme foncière rurale au Bénin. Émergence et mise en question d'une politique instituante dans un pays sous régime d'aide », *Revue française de science politique*, 60 (3) : 467-491.
- LEFORT C., 2020, « Aide internationale, production de services publics et souveraineté étatique : l'exemple des réfugiés centrafricains dans l'Est-Cameroun », *Politique africaine*, 158 (2) : 205-222.
- LEFORT-RIEU C., 2022, « Éducation et formation professionnelle en situation de "crises humanitaires". L'exemple des migrations forcées au Cameroun », *Cahiers d'Outre-Mer*, 286 : 453-487.
- LEWANDOWSKI S., 2011, « Politiques de lutte contre la pauvreté et inégalités scolaires à Dakar : vers un éclatement des normes éducatives ? », *Autrepart*, 59 (3) : 37-56.
- LEWANDOWSKI S., 2015, « Les savoirs scolaires entre mondialisation, décolonisation et hybridation », *Revue Tiers Monde*, 223 (3) : 67-90.
- LISK F. & ŠEHOVIĆ A., 2020, « Rethinking Global Health Governance in a Changing World Order for Achieving Sustainable Development : The Role and Potential of the "Rising Powers" », *Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences*, 13 (1) : 45-65.
- MACHEL G., 2001, *The Impact of War on Children : A Review of Progress since the 1996 United Nations Report on the Impact of Armed Conflict on Children*, New York, Unicef.
- MARTIN J.-Y., 2006, « Quelles politiques éducatives pour quelle éducation dans les pays pauvres ? », in M. PILON (dir.), *Défis du développement en Afrique subsaharienne, l'éducation en jeu*, Paris, CEPED : 147-161.
- MASSARDIER G., 2003, *Politiques et actions publiques*, Paris, Armand Colin.
- MEDARD J.-F., 1991, « Autoritarismes et démocraties en Afrique noire », *Politique africaine*, 43 : 93-104.
- MENY Y., 1993, *Les politiques du mimétisme institutionnel : la greffe et le rejet*, Paris, L'Harmattan.
- NIANG F., 2015, « La gestion du temps scolaire à l'école primaire au Sénégal », *Revue Tiers Monde*, 223 (3) : 127-146.

- NKOA J.-R., 2014, *Coopération internationale et équité médiatique au Cameroun : le développement des radios communautaires*, Sarrebruck, éditions universitaires européennes.
- NONO NJEPANG L., 2012, « Les radios communautaires au Cameroun », Thèse de doctorat, Paris, Université Paris 2.
- NSEGBE A., NDOKI D. & YEMMAFOUO A., 2020, « Gouvernance de la Covid-19 et impacts socio-économiques et politiques des mesures prises dans le cadre de la lutte contre la pandémie au Cameroun », *Les Cahiers d'Outre-Mer*, 282 (2) : 419-435.
- OJONG N., 2020, « The COVID-19 Pandemic and the Pathology of the Economic and Political Architecture in Cameroon », *Healthcare*, 8 (2) : 176.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P., 2007, « De la nouvelle anthropologie du développement à la socio-anthropologie des espaces publics africains », *Revue Tiers Monde*, 191 (3) : 543-552.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P., 2014, « La manne, les normes et les soupçons. Les contradictions de l'aide vue d'en bas », *Revue Tiers Monde*, 219 (3) : 197-215.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P., 2021, *La revanche des contextes : des mésaventures de l'ingénierie sociale, en Afrique et au-delà*, Paris, Karthala.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P. & BIERSCHEK T., 1993, « Les courtiers locaux du développement », *Bulletin de l'APAD*, 5, <<https://doi.org/10.4000/apad.3233>>.
- PETRIGH, C., 2020, « Éducation et pouvoir dans le conflit anglophone au Cameroun », *Notes de l'Ifri*, <<https://www.ifri.org/fr/publications/notes-de-lifri/education-pouvoir-conflit-anglophone-cameroun>>.
- PROVINI O., 2015, *La circulation des réformes universitaires en Afrique de l'Est. Les politiques de l'enseignement supérieur au regard de la sociologie de l'action publique et de l'État*, Thèse de doctorat, Pau, Université de Pau et des Pays de l'Adour.
- PROVINI O., 2017, « Discuter la catégorie d'«État fragile» par l'analyse des politiques publiques : le cas des réformes de l'enseignement supérieur au Burundi », *Critique internationale*, 77 (4) : 103-120.
- PROVINI O., 2018, « Quand les doyens et les enseignants lâchent leurs étudiants. Une nouvelle lecture des réformes à l'Université de Makerere en Ouganda (1986-2000) », *Gouvernement et action publique*, 7 (2) : 117-139.
- RESNIK J., 2006, « International Organizations, the “Education–Economic Growth” Black Box, and the Development of World Education Culture », *Comparative Education Review*, 50 (2) : 173-195.
- RIBEMONT T., 2016, *Figures des bénéficiaires dans l'action humanitaire : à la croisée des regards et des disciplines*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
- SAMOFF J., 2003, « Institutionalizing International Influence », *Safundi*, 4 (1) : 1-35.
- SIMONIN J., 2002, *Communautés périphériques et espaces publics émergents : les médias dans les îles de l'océan Indien*, Paris, L'Harmattan.
- SMITH W., 2021, « Consequences of School Closure on Access to Education : Lessons from the 2013-2016 Ebola Pandemic », *International Review of Education*, 67 (1) : 53-78.

- TCHAPTCHIE Y. & TALLE A., 2020, « Impact de la Covid-19 sur l'éducation au Cameroun et la mise à contribution du numérique en anglais (Nord-Centre-Littoral-Ouest) et mathématiques (Adamaoua-Nord) : le cas des groupes Whatsapp », *Revue Adjectif*, 4 : <<http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article543>>.
- TITI NWEL P., 2004, « Entre la ville et la campagne : la route », *Cahiers de l'UCAC*, 4 : 227-239.
- TRIPLET A.-C., 2015, « Internationalisation et transformation du système éducatif en situation de post-conflit », *Revue Tiers Monde*, 223 (3) : 29-48.
- UNESCO, 2020, *Impact du Covid-19 sur le système éducatif du Cameroun*, Yaoundé.
- VERSMESSE I., DERLUYN I., MASSCHELEIN J. & DE HAENE L., 2017, « After Conflict Comes Education? Reflections on the Representations of Emergencies in "Education in Emergencies" », *Comparative Education*, 53 (4) : 538-557.
- VINOKUR A., 1987, « La Banque Mondiale et les politiques d'«ajustement» scolaire dans les pays en voie de développement », *Revue Tiers Monde*, 28 (112) : 919-934.
- YAO H., MEMON A. S., AMARO D., RIGOLE A. & ABDOU Y., 2021, « Public Health Emergencies and School Attendance : What the Ebola Crisis Can Teach Us about the Coming Post-COVID Education Landscape », *International Journal of Educational Development*, 85, <<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102457>>.
- ZYLBERMAN, P., 2012, « Crises sanitaires, crises politiques », *Les Tribunes de la santé*, 34 : 35-50.
- ZOUYA MIMBANG L., 2013, *L'Est-Cameroun de 1905 à 1960 : de la mise en valeur à la marginalisation*, Paris, L'Harmattan.