

INTERRUPTION DES COURS, PERTURBATIONS DES RYTHMES SCOLAIRES ET EFFICACITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF CAMEROUNAIS*

Edith Faure MEFEUTO¹, Vandelin MGBWA²,
Annie Chancelle ONANA³

DOI: 10.52846/AUCPP.2022.2.15

Résumé

Cet article analyse l'impact des régulations scolaires sur l'efficacité du système éducatif. Il faut entendre par régulation scolaires, l'adéquation des rythmes de vie de l'enfant, le temps scolaire et le temps socioprofessionnel des parents. L'aménagement du temps scolaire prend alors en compte de nombreux facteurs sociaux, économiques, politiques et pédagogiques. Ce qui spécifie les régulations et donne un poids au sein du système éducatif est qu'elles doivent induire l'autonomie de l'apprenant. Or, les rythmes scolaires sont élaborés sans tenir compte du rythme de vie de l'enfant. Ce qui a comme conséquence les difficultés qu'ont les apprenants à articuler le programme scolaire leurs besoins propres. L'étude s'inscrit dans une approche compréhensive adossée à un devis qualitatif. Elle a été réalisée auprès de trois élèves de lycée de l'enseignement secondaire général dans la région du Centre au Cameroun présentant des difficultés à développer des aptitudes positives vis-à-vis des activités d'apprentissage, à exprimer des émotions positives. Les résultats révèlent que ces enfants expriment des peurs, parfois des refus, de formes d'anxiété vis-à-vis de l'école. Cela s'observe à travers la difficulté qu'ils ont à articuler attention et concentration pendant le processus enseignement/ apprentissage. Par ailleurs que la transgression des normes que l'on observe à travers les difficultés d'adaptation scolaire en termes d'assiduité et de ponctualité, ne doit pas être interprétée comme un désordre d'ajustement des rythmes, mais plutôt comme un facteur de transformation des normes.

Mots-clés : *Interruption des classes ; Rythmes scolaires ; Rythme de vie de l'enfant ; Régulation ; Autorégulation de l'apprenant.*

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ PhD student in Sciences of orientations, University of de Yaounde I, Cameroon, e-mail address: emefeuto@gmail.com, corresponding author

² Associate Professor, psychopathologist and clinician, University of de Yaounde I, Cameroon, e-mail address: mgbwavandelin@yahoo.fr

³ PhD student in French Didactic, University of de Yaounde I, Cameroon, e-mail address: anniechancelleo@gmail.com

INTERRUPTION OF CLASSES, DISRUPTION OF SCHOOL RHYTHMS AND EFFICIENCY OF THE CAMEROONIAN EDUCATION SYSTEM

Abstract

This article analyses the impact of school regulations on the efficiency of the education system. By school regulations, we mean the matching of the child's life rhythms, school time and the parents' socio-professional time. The organisation of school time then takes into account many social, economic, political and pedagogical factors. What specifies the regulations and gives them weight within the education system is that they must induce the learner's autonomy. However, school rhythms are developed without taking into account the rhythm of the child's life. This results in difficulties for learners to articulate the curriculum to their own needs. The study is part of a comprehensive approach based on a qualitative approach. It was carried out with three secondary school students in the Central Region of Cameroon who had difficulties in developing positive skills in learning activities and in expressing positive emotions. The results reveal that these children express fears, sometimes refusals and forms of anxiety about school. This can be seen in the difficulty they have in articulating attention and concentration during the teaching/learning process. Moreover, the transgression of norms that can be observed through the difficulties in adapting to school in terms of attendance and punctuality, should not be interpreted as a disorder of adjustment of rhythms but rather as a factor of transformation of norms.

Key words: *Interruption of classes; School rhythms; Child's rhythm of life; Regulation; Self-regulation of the learner.*

1. Introduction

L'arrêté conjoint du MINEDUB /MINESEC du 25 août 2021 prévoit deux interruptions. La première intervient entre le 17 décembre 2021 au 3 janvier 2021 ; et la seconde du 08 avril 2022 au 25 avril 2022 correspondant respectivement aux congés de Noël et aux congés de Pâques. Cependant la période de la Coupe d'Afrique des Nations (CAN) 2021 a imposé une autre interruption de trois semaines, quoique partielle. Par ailleurs, suite à la grève des enseignants, les programmes scolaires se sont vus interrompre. Ce qui a eu un impact considérable sur les rythmes scolaires des élèves.

La décision portant sur gestion du temps scolaire en son article 6 stipule que pour l'Enseignement Primaire, les activités d'enseignement/apprentissage s'organisent sur un volume horaire hebdomadaire de 34h30mn correspondant à environ 1632 h de volume horaire annuel, à consommer dans les écoles évoluant en régime scolaire à plein temps. Alors que les écoles évoluant à mi-temps consomment un volume horaire hebdomadaire de 26h40mn, pour plus ou moins 936h de volume horaire annuel. Cette organisation a pour avantage de prendre en compte

l'hétérogénéité des groupes-classes en donnant à chaque enfant le temps qui lui est nécessaire pour acquérir les compétences du cycle afin d'améliorer le rythme scolaire de l'élève.

Le décret du 6 septembre 1990 en son article 4 stipule « *les dispositions pédagogiques mises en œuvre dans chaque cycle doivent prendre en compte les difficultés propres et les rythmes d'apprentissage de chaque enfant et peuvent donner lieu à une répartition par le maître ou par l'équipe pédagogique des élèves en groupes* ». Cependant, ce dispositif est appliqué de manière très inégale selon les écoles. Certaines équipes se sont approprié cet outil alors que d'autres ne l'ont pas intégré dans leur pratique quotidienne, ce qui entraîne de lourdes conséquences au niveau du rythme scolaire de l'élève.

Par rythme scolaire on entend l'alternance des moments d'activités scolaires et des moments de repos ou d'activités extrascolaires tout en tenant compte des rythmes de vie de l'enfant, le temps scolaire (qui est le temps pendant lequel l'élève est confié à l'institution scolaire) et le temps socioprofessionnel des parents.

Les rythmes scolaires peuvent être appréhendés à partir de trois caractéristiques : la quantité totale du temps scolaire, selon l'âge des élèves et le cycle scolaire, mesurée en nombre d'heures par an ; l'étalement de ce temps sur le calendrier annuel, à travers le nombre de semaines et de jours scolaires par an, mais aussi la fréquence et la durée des périodes de congés ; la charge hebdomadaire et quotidienne : nombre de jours d'école par semaine, durée moyenne de la semaine scolaire et de la journée d'école, et durée des séquences d'enseignement.

À cet égard, l'organisation du temps scolaire s'avère nécessaire pour une bonne synchronisation entre le temps scolaire de l'enfant et le rythme biologique (Lieury, 2008). La désynchronisation des enfants, c'est-à-dire l'altération du fonctionnement de leur horloge biologique lorsque celle-ci n'est plus en phase avec les facteurs de l'environnement entraînent fatigue ; difficultés d'apprentissage ; l'inattention, la déconcentration de l'enfant.

L'aménagement du temps scolaire est structuré sans tenir compte du rythme de vie de l'enfant et de nombreux facteurs sociaux, économiques, politiques et pédagogiques. Or, les rythmes scolaires devraient être des régulations qui aboutissent à l'autorégulation de l'apprenant qui est un processus dynamique par lequel la personne planifie, surveille et évalue ses apprentissages.

Pour utiliser de manière optimale les capacités de travail de l'enfant, les rythmes scolaires devraient tenir compte des fluctuations biologiques (fonction des repas, des besoins alimentaires, des besoins de repos) et psychologiques (personnalité, motivation, degré de maturation, nature de la tâche) journalières, hebdomadaires et annuelles (fonction des jours de la semaine, d'éventuelles coupures par un jour férié, de la durée du congé, etc.) dont l'absence est un obstacle majeur à l'apprentissage et génère des frustrations.

Ce processus dynamique étant une valeur prédictive du rendement scolaire selon Butler (1995), son absence ne peut qu'entraîner un handicap majeur à l'apprentissage. Cet article vise à comprendre les effets des frustrations liées aux

interruptions des cours entraînant des réajustements des temporalités sur l'efficacité du système éducatif.

2. Méthode

2.1. Participants et site de l'étude

Pour recruter les participants à la recherche, nous avons appliqué la technique d'échantillonnage aléatoire à choix raisonné typique encore appelé technique d'échantillonnage intentionnel (Fortin, Gagnon, 2016) qui consiste à sélectionner les individus dont on pense être détenteurs d'informations cruciales pour l'étude et très souvent des personnes disponibles et disposées à participer à la recherche. Nous avons pu retenir dans le cadre de l'étude, des critères spécifiques devant être remplis par ces participants. Le choix raisonné visait à faire une sélection préalable au sein d'un groupe qui est bien connu. En effet, ce mode s'est fait sur la base d'une ou de plusieurs caractéristiques fixées à l'avance. L'objectif était de recueillir des renseignements sur les membres de la population ayant ces caractéristiques.

L'étude à choix raisonnée typique cherche à comprendre les frustrations subies par les élèves liées au bouleversement de leurs rythmes de vie, des rythmes scolaires à la suite des interruptions et leurs effets sur l'apprentissage. Cette étude s'est adressée à des élèves régulièrement inscrits au lycée de Mengueme dans le département du Nyong et So'o, et du lycée de Ngoa-Ekelle à Yaoundé dans la région du centre au Cameroun ainsi qu'à des enseignants de ces mêmes établissements. Ces lycées sont choisis parce qu'ils font partie des établissements qui ont introduit de nouvelles temporalités suite à l'interruption des cours durant la CAN 2021 d'une part, et d'autre part suite à la grève des enseignants. La sélection des participants a été faite en fonction de la disponibilité de ceux-ci et des critères d'inclusion suivants :

- être en classe d'examen ;
- être dans un établissement qui a connu de nouvelles temporalités durant la CAN 2021 ;
- être dans un établissement qui a connu une interruption des cours suite à la grève des enseignants ;
- être un élève ancien d'au moins 4ans dans l'établissement ;
- être en situation d'échec scolaire ;
- enseigner une classe d'examen dans l'un des établissements choisis ;
- être responsable pédagogique dans l'un des établissements choisis.

De ce fait, trois participants ont été recrutés : soit deux élèves au lycée de Mengueme et au lycée de Ngoa-Ekelle un élève suivant le tableau 1 :

Tableau 1. Participants à l'étude

Identification	Établissement	Classe	Âge
Aubin	Lycée de Mengueme	Troisième	14ans
Boris	Lycée de Ngoa-Ekelle	Première	16 ans
Alvine	Lycée de Mengueme	Terminale	18 ans
Enseignant	Lycée de Ngoa-Ekelle	Première	/
Censeur	Lycée de Mengueme	Responsable pédagogique	/

2.2. Outil de collecte

La technique utilisée pour collecter les données est l'entretien individuel semi-directif qui a permis de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2004). La collecte des données s'est faite sur la base d'un guide d'entretien thématique permettant de retracer les modalités de la frustration interne et la frustration externe des élèves à partir d'un vécu de référence (échec scolaire).

2.3. Procédure

Les entretiens ont eu lieu dans la salle de service des conseillers d'orientation des différents établissements. Chaque entretien durait en moyenne 45 minutes et se faisait le mercredi dans l'après-midi. Chaque participant était informé du but de l'étude (contribuer à la gestion des rythmes scolaires, les rythmes et du temps socioprofessionnel). Les entretiens étaient transcrits sur papier et enregistrés grâce au dictaphone et son utilisation était signalée à l'avance aux participants. La recherche avait pour outil de collecte des données un guide d'entretien semi-structuré. Le déroulement des entretiens semi-directifs était axé sur les thèmes de la recherche à savoir :

- thème 1 : frustration interne
- thème 2 : frustration externe

Le guide définissait la stratégie que nous avons adoptée. Il déterminait également la façon dont il conduisait la directivité et la non-directivité faisant percevoir davantage les effets des perturbations sur les apprenants.

2.4. Technique d'analyse

Les données collectées ont été analysées à travers la technique d'analyse thématique de contenu séquencée (Paillé, Mucchielli, 2012, p. 56). L'analyse de contenu séquencée permet de recueillir les informations à travers les messages émis par les interviewés et de développer de manière approfondie les frustrations induites par les perturbations des rythmes scolaires dans les établissements de l'enseignement secondaire général et leurs effets sur l'apprentissage des élèves et par conséquent sur le système éducatif.

Tableau 2. Grille d'analyse

Thème	Code	Sous-thèmes	Code	Observations		
				+	-	±
Frustration interne	A	Absence d'attention	a1			
		Absence de concentration	a2			
		Démotivation	a3			
Frustration externe	B	Inhibition scolaire	b1			
		Absence de repères dans l'organisation des tâches scolaires	b2			

Légende : (+) : effectif ; (-) : pas effectif ; (±) : plus ou moins effectif.

3. Résultats

L'analyse des données collectées auprès des trois participants à partir des entretiens individuels a permis d'organiser les résultats en fonction de deux objectifs visés par cet article à savoir : les frustrations internes suite à l'interruption des cours durant la CAN 2021 et la grève des enseignants est un élément perturbateur de l'efficacité du système éducatif ; les frustrations externes suite à l'interruption des cours durant la CAN 2021 et la grève des enseignants ont des conséquences sur l'efficacité du système éducatif.

3.1. Les conséquences des frustrations internes de l'apprenant occasionnées par l'interruption des cours sur l'efficacité du système éducatif

L'analyse des données recueillies révèle que les nouvelles temporalités induites par la CAN 2021 et l'interruption bouleversant les rythmes de vie et les rythmes scolaires ont occasionné des perturbations à tous les niveaux. D'abord chez les élèves, ensuite dans le système éducatif tout entier. Chez l'élève particulièrement, le mal être est profond. Divers éléments le prouvent. Les élèves expliquent par exemple leur crainte quant à leur capacité d'affronter les examens en fin d'année scolaire. Le bouleversement des rythmes n'a pas pris en considération les ressentis des apprenants, ses besoins qui intègrent notamment ses projets, ses attentes par rapport à l'année scolaire dont la principale est la réussite de son examen en fin d'année.

L'élève Aubin explique : « À cause de l'interruption des cours durant la CAN, certains professeurs qui avaient cours entre 13h et 15h, ne pouvaient pas enseigner. Ils envoyaient leurs cours par WhatsApp, on a imprimé. Mais comme on ne partait pas à l'école, on n'avait même pas envie d'étudier. Puisqu'il n'y avait pas cours, nous n'étions pas vraiment motivés à étudier » (Aa2)+(Aa3).

En expliquant cela, cet élève confirme que leur motivation à apprendre en a pris un coup. L'interruption des cours est venue cristalliser l'ensemble de leurs frustrations, traumatisme à partir duquel s'est engagé un travail psychique semblable à celui du deuil d'acceptation de la réalité. C'est dans le même sens que l'élève Jean affirme : *« Quand je sais que je dois faire tel ou tel cours demain, je suis motivé à lire et étudier pour être prêt pour le cours » (Aa3+).*

Aussi un autre élève affirme :

Vous-même comment vous allez étudier une leçon que vous n'avez jamais vue le prof faire devant vous, rien ne te motivait à le faire d'ailleurs que je ne comprenais pas toujours quand le prof explique devant moi, c'est envoyé sur WhatsApp sans explications que j'allais mieux comprendre (Aa1+).

Bien plus, bien que le changement soit inhérent au fonctionnement de tout système, il reste déstabilisant pour ceux qui le subissent. Ces situations d'interruptions/reprises sont déstabilisantes pour les élèves qui doivent constamment ajuster leur rythme. Ce qui est à l'origine des troubles d'attention et de concentration que l'on peut observer en classe.

Un enseignant à ce sujet dit :

« La reprise des cours le 28 dernier après cinq semaines d'interruption, n'était pas facile. Les élèves ont perdu tout intérêt. Ils se comportent comme s'il s'agissait du premier jour de la rentrée du premier trimestre. Ils sont vraiment distraits. Et parfois beaucoup dorment carrément » (Aa1+) + (Aa2+) + (Aa3+).

Ce qui est renchérit par ce propos de l'élève Aubin :

Vraiment, c'est quand il y a école qu'on arrive à bien se concentrer et bien travailler. Quand il n'y a pas cours ou quand c'est relaxe comme maintenant que les enseignants sont en grève là, nous aussi, on vient seulement, on fait l'effort, mais souvent on se demande comment est-ce qu'on va s'en sortir sans nos enseignants ? Qui allons-nous suivre ? Du coup même quand l'école a repris, c'est difficile de rester concentré, car on était déjà habitué à ne rien faire (Aa1+) + (Aa2+).

Avec l'interruption prolongée des classes, on lit une absence d'attention et même de concentration des apprenants. Ils semblent absents de la situation d'apprentissage. Au lieu de se focaliser sur le moment de l'apprentissage, il semble qu'ils laissent leur esprit vagabonder. Il y a donc comme une sorte de rupture de lien avec l'apprentissage. Pourtant l'attention et la concentration sont indispensables aux apprentissages scolaires. Cependant, l'apprenant parvient à les mobiliser seulement dans le cas où il est suffisamment motivé à apprendre.

Mais dans un contexte où les élèves semblent avoir perdu tout intérêt pour l'école et l'intérêt à apprendre, comment peuvent-ils mobiliser attention et concentration et parvenir à mémoriser et se remémorer ses apprentissages ? C'est ce vide que l'on peut lire à travers ce discours de l'élève Boris :

Et puis l'envie de l'école commence même à baisser. Car quand on veut déjà se concentrer, la grève aussi arrive. Depuis que les enseignants ont recommencé à enseigner là, ça ne m'intéresse même plus. Parfois on pense même arrêter l'école là (Aa3+).

Généralement, en début d'année tout élève se fixe des objectifs à atteindre et adopte un rythme qui lui permet d'atteindre ces buts. Il prend alors pour repères les temporalités établies par l'institution et auxquels il s'adapte en fonction de ses réalités socio-familiales. Mais l'interruption qui vient bouleverser ces rythmes, chambouler ses repères crée ainsi une sorte de rupture de liens avec l'école qu'il convient de reconstruire si l'on souhaite le voir réussir. Mais il ne peut le faire seul.

3.2. Des frustrations externes de l'apprenant occasionnées par l'interruption des cours à l'efficacité du système éducatif

Des temporalités inhabituelles ont dû être introduites durant la période de la CAN 2021 et auxquelles les élèves et encore moins les enseignants et l'administration scolaire n'étaient pas préparés. En ce qui concerne l'exigence liée au contexte de la CAN, il fallait définir de nouvelles temporalités. Dans certains établissements qui pratiquaient déjà le système de mi-temps imposé par le contexte de la Covid-19, il fallait trouver des moyens d'adaptation. Un Censeur déclare :

Vraiment ce n'était pas facile. L'interruption des cours à 13h n'a pas arrangé les choses pour nous pendant la CAN même si c'était seulement pour trois semaines. Au contraire, cela nous a vraiment perturbé. Il fallait penser à un nouveau model de répartition des activités scolaires, réaménager l'emploi du temps (Bb2+).

L'introduction des nouvelles temporalités semble avoir des conséquences sur le comportement scolaire des élèves. En dépit des défis majeurs qu'imposait déjà la Covid-19, on semble n'avoir rien appris. L'interruption liée à CAN semble encore surprendre. On se rend bien compte qu'elle n'a pas permis de ré-imaginer les systèmes éducatifs de façon à concrétiser une nouvelle vision pour l'avenir des apprentissages, pour que chaque enfant étudie avec plaisir, rigueur et détermination, en classe et hors des murs de l'école avec ou non la présence de l'enseignant. C'est ce qui transparait dans les propos de l'élève Alvine :

Moi j'ai commencé même à prendre ce temps comme si j'étais déjà en vacances. Car on était tout le temps à la maison. Donc lire je ne lisais plus, et même lorsque je force un peu de lire, je me sentais fatigué, le sommeil me prenait même. Je disais je vais le faire après. Mais je ne faisais rien. Un temps même j'avais déjà l'impression de mourir, rien n'avait plus du sens pour moi, j'étais découragé à tous les niveaux, car même ce que je comprenais avant, je ne comprenais plus (Bb1+) + (Bb2+).

Au bout de quelques semaines d'interruption, les enfants ont changé et les symptômes de ces changements sont perceptibles, notamment l'inhibition scolaire. L'anxiété a augmenté et très peu d'enfants manifestent l'envie de travailler, et encore moins de s'impliquer dans les tâches scolaires. Allant dans le même sens l'élève Boris raconte :

Déjà qu'avec la Covid, nos heures de cours étaient réduites, avec la Can elles ont encore été bien réduites. Vraiment ce n'était pas facile, le professeur n'expliquait même plus les cours parce qu'il était pressé de terminer sa leçon. Personnellement, j'ai ressenti ça dans mes résultats qui ont bien chuté à la troisième séquence. Pourtant je me débrouille souvent assez bien (Bb1+) + (Bb2+).

Les interruptions des cours et le bouleversement des temporalités ont un impact certain et brutal sur l'adaptation scolaire des élèves si bien qu'ils ne parviennent plus à développer les aptitudes positives, parce qu'ayant perdu les repères à l'égard des apprentissages.

4. Discussion et conclusion

Selon Ndougmo, Mgbwa (2022), les bouleversements sociaux, quelle que soit l'ampleur, font partie des phénomènes émergents parce que subis et inattendus. De ce fait, les temporalités induites par ces bouleversements en tant que régulations doivent aboutir à l'autorégulation des apprenants et non des éléments qui maintiennent les élèves dans un état de frustration qui se transforme en obstacles pour l'apprentissage. Les temporalités comme régulations font partie des habitudes et constituent des repères. Montagner (1996, 2012), Testu (1996) dans leurs analyses ont démontré qu'il y a des jours et des heures propices pour un certain type d'enseignement et d'autres pas. Or, dans le contexte actuel, lorsque de nouvelles temporalités sont définies, l'on ne tient pas compte des besoins de l'enfant. Tout est fait pour assurer la couverture des programmes au détriment même de l'apprentissage.

Tenir compte des besoins de l'apprenant c'est considérer en synchronie les rythmes biologiques de l'enfant, le temps scolaire, et les rythmes socioprofessionnels des parents (Ndougmo, Mgbwa, 2022). Citant Testu (2008), ils montrent que le choix du moment de la journée, de la semaine est non seulement important pour l'apprentissage d'une tâche, mais également pour l'utilisation de ce qui a été appris. Ils soulignent en effet que s'il est possible de constater que la rythmicité scolaire se module avec l'âge, d'autres facteurs sont également à prendre en compte. Notamment la différenciation interindividuelle ou de situation qui influe sur les variations périodiques de performances (Fraisie, 1980).

De ce point de vue, Testu (2008) estime que les élèves doivent mener des activités de courtes durées à différents moments de la journée « *trois moments de la matinée : dès l'arrivée en classe à 8h45, puis en milieu de la matinée à 9h50, en fin de matinée en 11h20 ; et trois moments dans l'après-midi après le repas 13h40, en milieu 14h30 et à la fin de l'après-midi à 17h30* » (p. 76). Les temporalités et les ajustements tels qu'ils sont aménagés ici ne tiennent pas compte de cette chronobiologie. Or lorsque les cours débutent à 7h dans ce contexte au lieu de 8h00 et s'achèvent à 13h00 ; ou lorsque les cours doivent débuter à 13h30 pour s'achever à 17h30 voire 18h, il est difficile de maintenir l'attention et la concentration de l'apprenant. Les disciplines qui doivent être déroulées dans la matinée se trouvent dispensées dans l'après-midi et vice-versa. Ce qui peut expliquer le désintérêt des apprenants à l'apprentissage, car leurs dispositions internes ne sont pas prises en compte. Dans la même logique (Lieury, 2008, p. 214) montre que :

Après un démarrage difficile, les performances augmentent pour atteindre un pic entre 11h et midi. L'après-midi est également classique avec une baisse pendant la digestion et une montée jusqu'à l'après-midi. Les deux creux observés sont déterminés par des causes biologiques, la remise en activité après le sommeil et la digestion l'après-midi.

Ce qui suppose que l'ajustement des temporalités (Matouwé, 2022) lors des reprises des cours après un période d'interruption brusque doit pouvoir s'adapter aux besoins de l'apprenant. Le but ne doit pas seulement être la couverture quantitative des programmes, il doit également être qualitatif afin de garantir la capacité des

élèves à apprendre. Les temporalités comme régulations touchent donc aussi bien les rythmes de vie de l'enfant que le temps scolaire (Frimousse, 2020).

Sans quoi les apprenants se sentent frustrés et ne collaborent plus à l'apprentissage. L'étude compréhensive menée auprès de cinq participants dont un enseignant, un Censeur et trois élèves permet de comprendre ce qu'ils vivent, subissent au regard du bouleversement des rythmes scolaires. L'analyse thématique de contenus séquencés a permis de comprendre les contraintes que les apprenants, les enseignants et l'administration scolaire subissent. Les élèves ne parviennent pas à s'arrimer aux bouleversements actuels à l'école. Les temporalités telles qu'elles sont établies créent une désynchronisation entre leur rythme de vie et les rythmes scolaires. Aussi les enseignants et l'administration sont encore plus perturbés, car, ne sachant pas comment répartir ou distribuer les enseignements alors qu'ils sont déjà dans un système de mi-temps. Ces derniers expriment un sentiment d'échec, de libertinage, d'abandon. Les élèves ont l'impression qu'ils sont abandonnés à leur propre sort et que leur avenir pour la société importe peu.

La recherche laisse apparaître notamment en ce qui concerne les apprenants qu'il y a rupture de lien, perte de l'objet de valeur, notamment la réussite sociale à travers l'école. Cette situation caractérisée par la désynchronisation laisse entrevoir des sentiments d'échecs scolaires, de déperditions scolaires et de fugue, voire de délinquance juvénile (Mgbwa, Ndougmo, 2022). Par conséquent, il y a nécessité d'assurer la continuité pédagogique et de maintenir le lien de l'enfant avec l'école, quelle que soit la situation conjecturale. Si la classe virtuelle telle que proposée par Ndougmo et Mgbwa (2022) dans leurs travaux semble être la solution idoine pour maintenir le lien de l'enfant avec l'école, encore faudrait-il que cet environnement soit aménagé de façon à enrôler effectivement les apprenants.

En temps de crise ou d'interruption des classes, les temporalités doivent être perçues comme des régulations qui permettent aux apprenants de développer une autorégulation de façon à continuer à apprendre même en l'absence des enseignants. Il importe donc de penser à travers des recherches ultérieures des environnements virtuels d'apprentissage pérennes qui puissent faciliter et maintenir l'apprentissage en temps de crise. Celles qui donnent l'impression à l'apprenant de n'être pas sorti de la classe alors même qu'il se trouve à distance. Les Ministères en charge de l'éducation pourraient penser par exemple des classes virtuelles qui déroulent tout le programme scolaire et dans lesquelles sont mises en exergue de véritables interactions entre l'enseignant et les apprenants, de façon à ce que l'apprenant ait le sentiment d'être toujours en classe.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Fortin, M.F., Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Québec, Canada : Chenelière-Education.
2. Fraisse, P. (1980). Les éléments de la chronopsychologie. *Le travail humain*, 43, (2), 353-372.

3. Frimousse, S., Peretti, J. (2020). Les changements organisationnels induits par la crise de la Covid-19. *Question(s) de management*, 3 (3), 105-149.
4. Lieury, A. (2008). *Psychologie cognitive*. Paris : Dunod.
5. Matouwe, A. (2022). Chapitre 8. Ajustement des pratiques pédagogiques face au changement radical induit par la Covid-19 au Cameroun : cas de l'ENIEG. Bertoua. Dans P. F. Edongo Ntede (Ed.). *Covid 19 et numérique éducatif : la mise à jour de la culture. Histoire des peuples et culture*, Série Éducation.
6. Montagner, H., Testu, F. (1996). Rythmicités biologiques, comportementales et intellectuelles de l'élève au cours de la journée scolaire. *Path. Biol.*, 44, 519-533.
7. Montagner, H. (2012). *Des enjeux majeurs pour les enfants et l'école (seconde partie : l'aménagement des temps scolaires)*, (10), 320, 36-45.
8. Ndougmo, I., Mgbwa, V. (2022). Chapitre 4. Covid-19 et ajustement des rythmes : rythme scolaire, rythme de vie et temps socio-professionnel des parents. Dans P. F. Edongo Ntede (Ed.). *Covid 19 et numérique éducatif : la mise à jour de la culture. Histoire des peuples et culture*, Série Éducation.
9. Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
10. Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti, L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 123-150.
11. Testu, F. (2008). *Rythmes de vie et rythmes scolaires. Aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*. Paris : Masson.
12. Testu, F., Lieury, A. (2010). Attention et rythmes à l'école. Dans A. Lieury, (Ed.). *Psychologie pour l'enseignant*. Paris : Dunod, 137-155.
13. *** (2003). *Normes de qualité Éducation nationale en formation d'adultes pour la délivrance du label Gretaplus*, mars 2003.
14. *** UNESCO, UNICEF, Banque mondiale (avril 2020). *Programme alimentaire mondial. Cadre pour la réouverture des écoles*, Disponible sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000373348_fre, [online, le 15 Février 2021].
15. *** OCDE. (2008). *Regards sur l'Éducation, chapitre D : Environnement pédagogique et organisation scolaire*. Travaux de l'OCDE.